



VOL.21, Nº 4 (Septiembre-Diciembre, 2017)

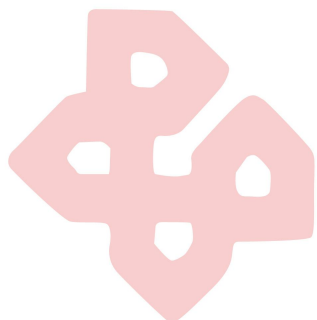
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción 04/05/2015

Fecha de aceptación 07/10/2015

ESTUDIO LONGITUDINAL SOBRE TUTORÍA ACADÉMICA FLEXIBLE EN LA UNIVERSIDAD

Longitudinal study about flexible academic tutoring at the university



Patricia López Vicent

María Paz Prendes Espinosa

Universidad de Murcia

E-mail: patlopez@um.es; pazprend@um.es

Resumen:

Con el proceso de Bolonia la tutoría es una de las acciones docentes que marcan el cambio en nuestras instituciones de enseñanza superior. Supone hablar de un nuevo rol docente que amplía su acción formativa hacia aspectos que van más allá de lo estrictamente curricular y que nos conducen hacia una personalización de la acción docente, lo cual a su vez redundará en la calidad de la enseñanza y en un modelo universitario centrado en el alumno. Y si en estos procesos de tutoría incluimos el uso de las TIC, hablaremos entonces de un modelo de acción tutorial más flexible y ajustado a las necesidades de los alumnos. Partiendo de estas premisas, la tutoría electrónica puede entenderse como un elemento de calidad en la acción formativa de nuestras instituciones de enseñanza superior. En 2009 en la Universidad de Murcia se propone la tutoría electrónica como un proyecto de innovación del Vicerrectorado de Convergencia Europea e Innovación. A partir del curso 2010/2011 se asume como un modelo de acción tutorial implantado y conocido por la comunidad universitaria. Este artículo recoge el análisis de este proceso de implantación de la tutoría electrónica desde sus comienzos en el curso 2009/2010. Se ha utilizado una metodología cuantitativa a través de un estudio tipo encuesta de carácter longitudinal que recoge datos durante 3 cursos académicos -considerados como el reflejo del proceso de innovación, de implantación y de consolidación-. Se ha empleado un cuestionario en línea aplicado al profesorado de dicha universidad cuyos resultados reflejan el uso diverso que se hace de esta modalidad de tutoría y el grado de satisfacción del mismo. Las conclusiones conducen a observar la tutoría electrónica como una acción formativa altamente valorada por el profesorado, coincidiendo así plenamente con los resultados de investigaciones previas.

Palabras clave: comunicación electrónica, enseñanza superior, innovación educativa, profesorado universitario, tutoría electrónica, uso de tecnologías en educación

Abstract:

Tutoring is one of most innovative teaching actions in the introduction of the Bologna process in higher education. It is directly linked to the new role of university professors, incorporating not only curricular activity but also the personalization of teaching and what this entails. This has a knock-on effect in that it enhances quality through a new student-centered model. If moreover we include the possibilities afforded by ICT, we are talking about a flexible tutoring model that is responds to the real needs of today's students. So virtual tutoring can be understood as a quality element of teaching in higher education. Virtual tutoring was proposed as an educational innovation in our University in 2009 by the Vicechancellor of European Convergence and Innovation. After the process of implementation, this bimodal system of tutoring is now considered as part of our usual model of work and it is well known by all the university community. This article presents the analysis of this process over three academic courses. We have used a quantitative approach with a questionnaire, applied during this period. The survey was carried out online. Results show that the virtual tutoring is used for diverse purposes and there is great satisfaction among the participants in this study. Our conclusions are important in explaining that this system is a value for our academic community, as has been reported in other studies.

Keywords: Art, circus, circus schools, circus training, training program, legislation.

1. Introducción

De forma tradicional el sistema de enseñanza universitario en España se ha olvidado de la importancia de la acción tutorial, centrando toda labor del profesorado en la acción docente, la cual se desarrolla de forma casi exclusiva en el aula. No ocurre así en otros sistemas como el anglosajón, en los cuales es habitual designar un tutor que, en un sistema de jerarquías, ocupa un lugar más bajo que el profesor (Malbrán, 2010). Este sistema anglosajón es analizado por Martínez Clares, Martínez Juárez y Pérez Cusó (2012) como un modelo tutorial *de desarrollo personal*, frente al modelo académico alemán centrado en el *desarrollo científico* o al modelo de *desarrollo profesional* de origen napoleónico que caracteriza nuestro sistema universitario.

No obstante en los últimos años, con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, la acción tutorial ha pasado a un primer plano de interés como elemento de calidad del sistema y de optimización de resultados de aprendizaje de los alumnos. Además de ello, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) han hecho posible la flexibilización de los modelos de tutoría incorporando lo que conocemos como sistemas de tutoría electrónica o tutoría virtual (Campos, 2009).

Así pues, en la actualidad el profesor universitario ha de considerar que no sólo debe tener la capacidad de enseñar, sino también ha de ser capaz de promover aprendizajes a través de su capacidad de motivar, resolver problemas, orientar, asesorar, estimular, dinamizar, organizar ambientes de aprendizaje y moderar. En definitiva, acciones que redundarán en la adquisición de competencias por parte de nuestros alumnos y, por tanto, en la calidad de las instituciones de enseñanza superior (Arnaiz y Prendes, 2010).

En este sentido García-Valcárcel (2008) señala que la introducción de la tutoría electrónica supone un cambio en la cultura de las instituciones de enseñanza superior españolas, proponiendo un modelo de profesor que ha de supervisar de forma directa las experiencias de aprendizaje de los alumnos desde la función de acompañamiento en sus tareas académicas. Y añade la autora: "No debemos olvidar que si al profesor le va a costar asumir este modelo, a los alumnos también" (p. 3).

2. Concepto de tutoría

Según García, Cuevas, Vales y Cruz (2012), la tutoría es una de las estrategias que las instituciones educativas deben utilizar para evitar la deserción en el sistema de enseñanza superior, especialmente con estudiantes de nuevo ingreso. Para estos autores, la tutoría es "un trabajo de mediación o facilitación entre el profesor, los alumnos y los contenidos de las asignaturas" (p.110). En palabras de Gaitán (2013), la tutoría es un proceso de acompañamiento en el cual hay una responsabilidad compartida entre profesor y estudiante, proceso cuya finalidad última es "mejorar la calidad de la educación al ajustarse a las necesidades de cada alumno" (p. 5). Y por otra parte, Escofet (2008) o Henríquez (2009) indican que posibilita un mayor ajuste entre la formación universitaria y el mundo profesional, añadiendo además Henríquez que este hecho es aún más patente si cabe con alumnos que tienen dificultades en los estudios. Por su parte, Cano destaca que la función tutorial nos permite:

Mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, transformar profundamente los procedimientos centrados en el aprendizaje de los estudiantes de cara a proporcionarles, a lo largo de su paso por la institución, una formación tan completa como sea posible y, por supuesto, favorecer su inserción profesional en el mundo laboral desde la plataforma de un *modelo organizativo de orientación universitaria y de acción tutorial* formalmente institucional (Cano, 2009, p. 183).

Desde una perspectiva multidimensional en la cual la función tutorial se integra con la función docente, la función investigadora y la función de gestión, esta primera ha de ser concebida como una actividad del profesor universitario que va más allá de la resolución puntual de dudas de los alumnos, entendiéndose como una acción educativa "institucionalmente normalizada y consustancialmente vinculada e integrada en la práctica docente de todo profesor" (ibídem).

Y a todo ello podemos añadir que las acciones tutoriales mejoran la imagen pública y proyección externa de la universidad, así como promueven una valoración positiva del alumnado de la propia institución (Arnaiz y Prendes, 2010), con lo cual su utilidad no es solamente individual sino también organizativa e institucional.

2.1. Modelos de acción tutorial

Díaz y Bastías (2012) señalan, tomando como referencia el modelo de Orland-Barak (2003), que se puede realizar la acción tutorial de forma directiva, alternativa

o no directiva. Los autores explican que la intervención directiva es autoritaria y prescriptiva; en la intervención alternativa el estudiante elige entre un conjunto de opciones; por último, el modelo no directivo presenta una acción tutorial de experto comprensivo, reflexivo y flexible.

Manzano, Martín, Sánchez, Rísquez y Suárez (2012) indican por su parte que la acción tutorial puede realizarse de modo vertical, asumiendo el tutor una posición de superioridad con relación a la posición que asume el alumno, o bien de modo horizontal, entendiéndose en este caso que la relación entre ambos es simétrica. En este último modelo se puede incluso diseñar una acción tutorial entre pares, es decir, alumnos que son tutores de alumnos (sistemas de ayuda u orientación entre iguales).

2.2. Funciones del tutor en la universidad

Según su finalidad se pueden diferenciar la tutoría *vocacional* (orientación para el acceso a la universidad), *académica-universitaria* y en tercer lugar, *profesional-laboral* (relacionada con el acceso al mercado de trabajo), según Cano (2009). El presente trabajo se centra en este segundo tipo de acción tutorial dirigido a la orientación del alumno mientras realiza sus estudios universitarios reglados. Y es precisamente en relación a este tipo de acción tutorial por la que el autor plantea una "revolución didáctica": del profesor transmisor de conocimientos al profesor-tutor que genera aprendizajes (véase la Figura 1), cambio que a su vez conlleva una nueva relación entre profesor-alumno de tipo dialógico-reflexivo.

Son diversos los autores que hacen alusión a cuáles deberían ser las funciones de un tutor en el sistema de enseñanza superior y tras analizarlas, se recogen en la siguiente clasificación en torno a categorías que suponen a su vez definir diversos tipos de acción tutorial. Así pues, diremos que los tutores han de realizar las siguientes funciones (Boronat, Castaño y Ruiz, 2005; Gaitán, 2013; García, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2004; García-Valcárcel, 2008; Lleixá, Gisbert, Marqués y Espuny, 2010; Llorente, 2006; Malbrán, 2010):

- *administrativa*: trámites burocráticos y aspectos de gestión;
- *organizativa*: cuestiones de normativas o calendarios;
- *académica*: orientación en los estudios y trayectoria académica;
- *pedagógica*: orientación en su proceso de aprendizaje; estimular para desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo y hábitos de estudio; motivar al alumno y concienciarlo de su responsabilidad para el logro del éxito; y también encargarse de su seguimiento y control de progresos;
- *socio-comunicativa*: ayudarle a comunicarse y expresarse, así como desarrollar tareas de animación y estímulo de la participación en grupos de trabajo que le ayudarán a mejorar su integración en la institución y a construir su futuro profesional;
- *técnica*: resolver dificultades de uso de herramientas telemáticas;

- y función *personal*: promoviendo la empatía entre ambos y una relación comunicativa cercana en un contexto de mutua confianza.

Para poder realizar estas funciones adecuadamente, según Fernández (2007) es importante que el tutor tenga conocimientos del ámbito didáctico (relacionados con los contenidos específicos), conocimientos de diseño (competencias creativas, innovadoras y comunicativas) y también tecnológicos (uso de herramientas y recursos

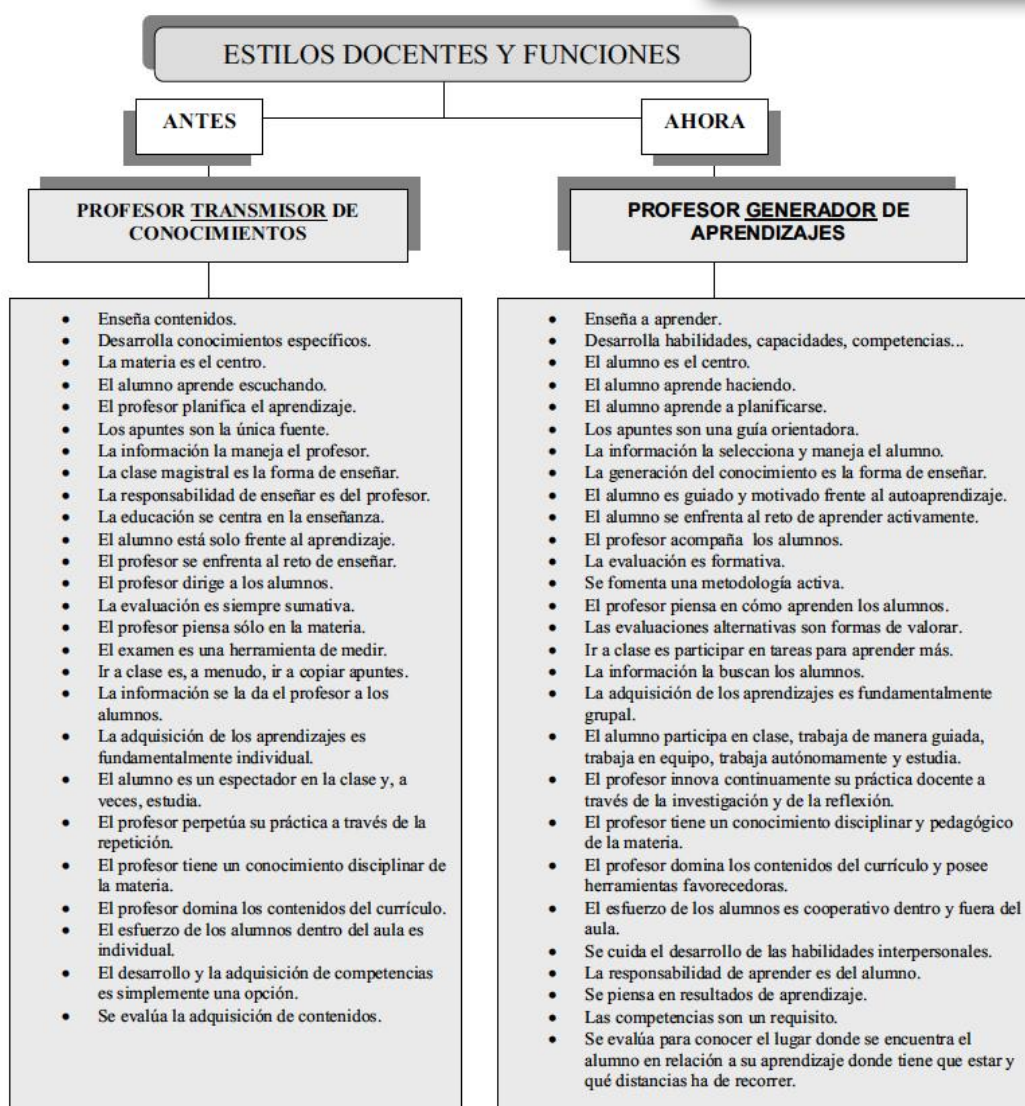


Figura 1. El profesor-tutor como agente generador de aprendizajes frente al profesor como transmisor de conocimientos. Fuente: Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? REIFOP, 12 (1), 186. Recuperado de <http://www.aufop.com>

3. La tutoría electrónica

Las TIC se han ido incorporando a las instituciones de enseñanza superior tanto para tareas de gestión y administración como para la docencia y la

investigación, por lo cual es un aspecto fundamental de la competencia del profesorado universitario el uso de tecnologías en todos estos ámbitos (Aviram, 2002; CRUE, 2005; Prendes, 2010). Apoyándose en trabajos anteriores, Hernández y Fernández (2011) señalan que en los sistemas de tutoría electrónica los tutores asumen diversos roles, entendiendo éstos como: rol organizativo, rol social, rol evaluativo y rol técnico. Para ello se requiere que el tutor sea competente desde un punto de vista pedagógico, tecnológico, social, comunicativo, organizador, dinamizador y ético (Ortega, 2007), por tanto “los profesores deben conocer las posibilidades que las TIC brindan en la mejora del aprendizaje de los alumnos, su potencial como recurso de enseñanza y sus diferentes posibilidades de uso en los diversos contextos de enseñanza. También deben conocer ejemplos de buenas prácticas con TIC” (Prendes y Gutiérrez, 2013, p.217).

Pero nuestro trabajo en este caso se centra en una función muy específica: la posibilidad de uso de las TIC para realizar acciones de tutoría académica, siendo así la tutoría electrónica uno de los pilares básicos de un sistema de teleformación de calidad, además de otros como los contenidos y la plataforma (Mazurkiewicz, 2010).

Por su parte, Campos (2009) señala que hay tres tipos de tutoría virtual: electrónica (uso del correo electrónico); asistida (automatización de la primera); y por último, inteligente (un tercer paso en el cual el ordenador puede tomar decisiones y generar mensajes sin intervención del profesor).

En relación con las fortalezas de la tutoría electrónica, Ezeiza (2007) considera que este sistema permite superar algunos inconvenientes de la tutoría presencial al flexibilizar las condiciones de espacio y tiempo -tanto para estudiantes como para el profesorado- y además permiten el registro de la actividad tutorial, lo cual supone facilitar la evaluación de este proceso con otros datos que no sean solamente los obtenidos con las tradicionales encuestas de satisfacción. La autora considera además que la combinación de herramientas permite acomodar nuestras estrategias de tutoría a los estilos de aprendizaje del alumnado, promover el aprendizaje cooperativo y ayudar al alumno en el proceso de adquisición de autonomía. Por su parte Malbrán (2010) considera que la tutoría electrónica es un sistema que ofrece grandes oportunidades para una asistencia personalizada a los estudiantes, pudiendo utilizarse muchas de las estrategias que ya se usaban en la enseñanza presencial y a la par añadiendo formas diferentes de generación de conocimiento y habilidades a través del uso de las herramientas telemáticas para la interacción. Todo ello supone la construcción de un espacio de aprendizaje enriquecido con TIC en el cual ambos podrán construir interesantes experiencias con "distintas combinaciones de procedimientos, recursos y estilos de enseñanza", añadiendo que "la tutoría electrónica es de final abierto si se compara con la tutoría cara a cara y el conocimiento de los resultados más inmediato" (p. 4).

En sentido contrario y en relación con sus debilidades, tras revisar diversos estudios anteriores Pérez Cusó (2013) señala como limitaciones de los sistemas de tutoría electrónica las siguientes: las limitaciones en el acceso a las tecnologías de estudiantes con menos recursos; las dificultades para establecer una relación de

confianza mutua; la necesidad de un "fuerte compromiso" en el mantenimiento de la comunicación por ambas partes; y finalmente, indica el autor que los medios virtuales pueden "atenuar la sensación de obligación" (p.48).

4. Algunas experiencias universitarias de tutoría electrónica

En su investigación con profesorado García-Valcárcel (2008) remarca que para éstos la tutoría es un componente fundamental de una metodología basada en el aprendizaje del estudiante, siendo las dificultades más significativas la falta de tiempo del profesorado, el excesivo volumen de estudiantes y la cultura universitaria de nuestras instituciones en las cuales se percibe una escasa interacción profesor-alumno fuera de las aulas y más allá de los horarios de clase. Y aunque existen experiencias exitosas sobre tutoría electrónica para formación de formadores (Silva, 2004), este trabajo se centra en la tutoría de alumnos. En este ámbito, diversas experiencias documentadas resultan útiles para apoyar el argumento de la importancia de la tutoría electrónica en la enseñanza superior.

Es el caso de la experiencia de Henríquez (2007, 2009) con alumnos de Ciencias de la Salud, destacando los efectos positivos de la tutoría electrónica en tres dimensiones clave: la calidad de los trabajos de los alumnos, la interacción profesor-alumno y la motivación de los estudiantes. Hernández y Fernández (2011) realizan una experiencia con alumnos de Educación Social constatando que la posibilidad de realizar este tipo de tutorías supone un incremento considerable de la interacción con los alumnos y, en consecuencia, una repercusión positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al igual que los anteriores, la valoración de los alumnos revela datos muy satisfactorios, también en relación a la del equipo docente.

Ezeiza (2007) en su trabajo con alumnado de ciencias de la educación nos muestra la satisfacción de éstos tanto desde el punto de vista de los aprendizajes como desde perspectivas motivacionales y personales, considerando que "la combinación de herramientas es una fortaleza en el plan de acción tutorial" y que "la aceptación por parte de la institución universitaria de esta nueva vía impulsaría el proceso de tutorización" (pp. 155-156).

Por su parte Pérez Cusó (2013) en un estudio con una muestra participante de más de 900 estudiantes -también de Educación- encuentra un dato interesante observando que, en relación a la tutoría presencial (individual o grupal), los estudiantes la perciben como útil, pero no por ello la usan más. Sin embargo, en relación a la tutoría virtual, la percepción de utilidad es menor, pero aparece una mayor frecuencia de uso. Asimismo la tutoría virtual es la única modalidad en la que aparecen diferencias en relación al curso, siendo los estudiantes de cursos más elevados quienes perciben como más útil este tipo de tutoría virtual.

Por último, en relación con las investigaciones en España recogemos la aportación de Galicia (2013), quien analiza las posibilidades de la tutoría académica

a través de una plataforma telemática y, aunque el autor parte de la opinión de que ninguna tecnología sustituye la interacción cara a cara, considera que la tutoría electrónica integrada con la presencialidad -lo que el autor denomina "tutoría multimodal"- es un modelo adecuado para responder a las necesidades de los alumnos y a su atención tanto personalizada como grupal, teniendo en cuenta variables sociales, laborales y geográficas. Y éste ha sido igualmente el punto de partida de nuestro trabajo.

En cuanto a las experiencias internacionales desarrolladas sobre tutoría electrónica destaca SOLACE (*Supporting Open Learning in A Changing Environment*) que según describe MacDonald (2008) fue un proyecto de investigación-acción desarrollado en la *Open University* de Reino Unido en el que participaron 40 tutores de todas las facultades. Dicho proyecto tenía por objeto mejorar la comprensión de la práctica, los objetivos en apoyo del tutor y el desarrollo de tecnologías para cumplir con estos retos, donde se estableció como principal conclusión que la introducción de los medios de comunicación en línea está erosionando las fronteras entre el apoyo al grupo y el individuo, ya sea formal o informalmente, estableciendo como estrategias de enseñanza y de apoyo la afectividad, el diálogo, la focalización, la reflexión, la pertinencia, la flexibilidad y la accesibilidad.

En otro estudio desarrollado por De Smet, Van Keer y Valcke (2008) se analizaba la tutoría entre iguales en un contexto de educación superior. En él, 39 estudiantes de cuarto curso trabajaban en la discusión de casos y la resolución de problemas como tutores en línea de estudiantes de primer año. Los resultados dieron lugar a una clasificación de los tutores en tres subtipos diferentes ("motivadores", "informantes" y "constructores del conocimiento"). De esta forma, se puede observar la importancia que adquiere la tutoría para el alumnado, algo que también se puso de manifiesto en un estudio realizado por Price, Richardson y Jelfs (2007) donde la tutoría era vista por los estudiantes como una actividad académica muy valorada.

5. Nuestro caso: la tutoría electrónica en la Universidad de Murcia

Tal y como se ha descrito, este estudio de carácter longitudinal recoge la evaluación de la experiencia de implantación de la tutoría electrónica en nuestra universidad, una institución de enseñanza superior con diversidad de titulaciones y que en el año 2012 contaba con una plantilla de más de 2.500 profesores organizados en 76 departamentos universitarios y más de 33.000 estudiantes matriculados en enseñanzas oficiales (datos obtenidos del portal web de la UM, <http://www.um.es/web/universidad/contenido/resultados/cifras#estudiantes>). El proyecto fue coordinado por el Vicerrectorado de Convergencia Europea e Innovación en un primer momento y, posteriormente, por el Vicerrectorado de Estudios (debido a una reestructuración del equipo rectoral).

5.1. Fases del proyecto

La experiencia desarrollada para la implantación del sistema puede describirse en varias fases. En una primera fase que podemos considerar como *Preliminar* se diseñó el proyecto y se aprobó en Consejo de Gobierno (año 2009). En dicho proyecto se indicaba el incentivo que obtendría el profesorado consistente en la reducción del 50% del horario dedicado a la tutoría presencial, así como la certificación al profesorado de su participación en un proyecto de innovación educativa. La adscripción al proyecto suponía que el profesorado se comprometía a responder las consultas de los alumnos a través del Aula Virtual en un plazo máximo de 48 horas (sin contar periodos vacacionales ni fines de semana). Además, se editó una guía de ayuda para llevar a cabo la tutoría electrónica y se impartieron conferencias de difusión.

En la segunda fase, que se denominó como *Innovación* (curso 2009/2010), se dio a conocer el proyecto a través de conferencias y una guía de ayuda que se envió a todo el profesorado. Los profesores debían adscribirse y, tras realizar el seguimiento exhaustivo, se emitieron los certificados de participación.

La tercera fase (*Difusión*, curso 2010/2011) se caracterizó por una campaña informativa para ampliar la iniciativa, exigiendo la aprobación del Departamento para la adscripción del profesorado, pero ya no se certificó como proyecto de innovación. Asimismo se realizó por vez primera una campaña informativa específica para el alumnado.

Y por último, la tercera fase de *Consolidación* (curso 2011/2012). Se mantuvo el proyecto en cuanto al reconocimiento institucional de la bimodalidad y se realizó a final de curso la encuesta. Los datos satisfactorios han permitido que esta modalidad de tutoría se haya institucionalizado.

5.2. Objetivos de investigación

Nuestro objetivo general ha sido realizar un seguimiento de la implantación de la tutoría electrónica en nuestra universidad a lo largo de un ciclo de tres cursos académicos (innovación, difusión y consolidación) para estudiar tanto el uso que se le da como el grado de satisfacción con este sistema flexible de acción tutorial.

Como objetivos específicos señalamos:

- Conocer los motivos por los que el profesorado decidió adscribirse al proyecto.
- Analizar el tipo de consultas que recibe el docente y la frecuencia con la que responde a las tutorías electrónicas.
- Identificar las herramientas telemáticas utilizadas para la tutoría virtual.
- Conocer la valoración del profesorado sobre el desarrollo de la tutoría electrónica en cuanto a la participación del alumnado, el volumen de trabajo que supone al docente, las dificultades encontradas durante el proceso, la

contribución de dichas tutorías a la mejora de la atención del alumnado y la satisfacción general con la experiencia.

5.3. Método

La investigación se ha desarrollado desde un enfoque metodológico empírico-analítico (Hernández Pina, 2001). Se ha realizado un estudio descriptivo de carácter longitudinal con una técnica de encuesta y los resultados se han analizado comparativamente utilizando tablas de frecuencias y porcentajes. Según Perelló (2009), los estudios longitudinales “tratan de estudiar un fenómeno a lo largo del tiempo con el propósito de observar su dinámica” (p. 78), indicando que existen varios tipos de diseños longitudinales: de tendencias, de cohorte y de panel.

El estudio que se presenta en este trabajo se ha basado en un estudio de tendencias, ya que “comparan datos a través de intervalos de tiempo en diferentes objetos. Es decir, la base de un estudio de tendencia es el análisis y la comparación de datos similares colectados en diferente tiempo y en diferentes unidades de análisis que corresponden a la misma población de estudio” (Ávila, 2006, 45).

5.3.1. Muestra

Los destinatarios de la encuesta fueron los profesores de la Universidad de Murcia, debiendo indicar en el primer ítem si eran o no usuarios del sistema de tutoría electrónica para decidir si continuar o no respondiendo al resto de preguntas del cuestionario.

En el caso de los docentes del curso 2009-2010, la población sobre la que se trabajó fue la formada por los 2447 profesores que impartían docencia en la Universidad de Murcia durante dicho curso académico, de los cuales respondieron al cuestionario 545 (314 hombres y 230 mujeres). La mayoría de docentes que participaron tenían edades comprendidas entre los 41 y 50 años, pertenecientes al área de Ciencias Sociales y con una experiencia docente de 10 a 20 años.

En relación al curso académico 2010-2011, se trabajó con una población de 2564 profesores, de los cuales participaron un total de 501 (277 hombres y 224 mujeres), con edades comprendidas entre 41 y 50 años y con una experiencia laboral de entre 11 y 20 años que, al igual que el curso anterior, pertenecían al área de Ciencias Sociales.

En cuanto al curso 2011-2012, la población de docentes era de 2531, de los cuales 169 participaron en la experiencia, siendo 90 hombres y 79 mujeres. Además, tenían edades comprendidas entre los 31 y 40 años y poseían una experiencia laboral de más de 20 años. También mayoritariamente pertenecían al área de Ciencias Sociales. Así pues, de todos los profesores participantes a lo largo de los tres cursos académicos se obtuvo un total de 1215 cuestionarios, a partir de los cuales se han recabado datos que han permitido lograr los resultados y elaborar las conclusiones sobre la experiencia que se presentan en este trabajo.

Tabla 1
 Datos de participación

Fases de estudio	Muestra invitada (n)	Muestra participante (n)			% de participación
		total	masculina	femenina	
2009-2010	2447	545	314	230	22,27%
2010-2011	2564	501	277	224	19,53%
2011-2012	2531	169	90	79	6,67%

A pesar de la relevancia de la muestra participante, la reducción progresiva de respuestas es observable con claridad (Tabla 1). Ha podido influir de forma determinante en este hecho que el primer año se certificaba la participación como proyecto de innovación educativa y el cuestionario -aunque anónimo- formaba parte del proyecto. Además, se hizo un seguimiento estadístico de la interacción realizada a través del Aula Virtual. En los años sucesivos ya no se emitió ningún certificado ni se realizó el seguimiento en el Aula Virtual. En la tabla 2 se recogen la edad y los años de experiencia profesional de la muestra productora de datos.

 Tabla 2
 Edad y años de experiencia del profesorado

		2009-2010		2010-2011		2011-2012	
		%	N	%	N	%	N
Edad	Menor de 30 años	2.8	15	3.8	19	2.4	4
	Entre 31 y 40 años	38.8	195	30.9	155	35.5	60
	Entre 41 y 50 años	36.3	198	37.7	189	34.3	58
	51 años o más	25.1	137	27.5	138	27.8	47
Años de experiencia	Menos de 5 años	17.4	95	21.8	109	26	44
	Entre 6 y 10 años	17.8	97	15.4	77	13.6	23
	Entre 11 y 20 años	35.8	195	31.5	158	28.4	48
	Más de 20 años	29	158	31.3	157	32	54

5.3.2. Instrumento de recogida de información

La técnica empleada para la recogida de información fue la encuesta con un cuestionario ad hoc. El cuestionario dirigido a profesores constaba de 21 preguntas cerradas, 4 dirigidas a conocer datos de identificación respecto a la muestra (el sexo, la edad, los años de experiencia docente y el área de conocimiento al que pertenece) y 17 a conocer aspectos como el uso que hace el profesorado para la acción tutorial de diferentes herramientas telemáticas, los motivos que les llevaron a participar en este tipo de actividad, el desarrollo de las tutorías, las dificultades encontradas durante todo el proceso y el grado de satisfacción general con la experiencia.

Dado que el interés no era tanto de tipo científico como de tipo práctico, es decir, obtener información para la mejora del proceso, se consideró suficiente una validación de contenido en relación a los objetivos de seguimiento del proyecto y por

ello se realizó un análisis a través del juicio de expertos con un criterio de coincidencia de $f=5$ (profesores universitarios expertos en investigación social). Para ello se utilizó una *hoja de respuesta* para cada cuestionario basada en el análisis de congruencia y de pertinencia de los ítems.

5.3.3. Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron en línea en todos los casos. Se envió la información por correo electrónico a través de listas de distribución oficiales de profesorado. En el primer curso se aplicó un cuestionario a los profesores que impartieron su docencia en primer cuatrimestre y otro cuestionario al profesorado de segundo cuatrimestre. En los cursos sucesivos se decidió que resultaba más operativo un único cuestionario a final de curso.

El análisis de los resultados obtenidos se ha realizado utilizando la estadística univariada mediante tablas de frecuencia y porcentajes, desarrollando para ello un análisis descriptivo de las variables.

6. Resultados

Se observa una enorme similitud en los datos arrojados por la encuesta en los tres años que se aplicó. En la Tabla 3 recogemos las respuestas más significativas por su similitud y, en algún caso, por su disparidad, datos que se analizan a continuación de forma detallada.

Tabla 3
Análisis comparativo de resultados más significativos

Respuestas más significativas	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Además de la herramienta de "mensajes" del aula virtual, se usan otras herramientas (especialmente los "anuncios")	56,9%	29,3%	42,4%
Los alumnos realizan también consultas al correo personal del profesorado	88,4%	86,8%	92,7%
El profesorado dedica 1 o 2 horas semanales a la tutoría	40,2%	41%	38,3%
No es necesario citar a una tutoría presencial al alumnado tras responder una tutoría electrónica, es suficiente con esta última	85,9%	83,6%	71,5%
El profesorado está bastante o muy satisfecho con la tutoría electrónica	93%	97%	90,7%

a) Percepción sobre la participación del alumnado en la experiencia y uso de la tutoría electrónica

A lo largo de los tres cursos los profesores perciben una baja participación de los alumnos en las tutorías electrónicas, ya que en todos los casos un poco más del 50% de los docentes indica que la mitad de los alumnos no hace uso de la tutoría electrónica en todo el curso. No obstante, a lo largo de los tres cursos académicos los

docentes consideran que la tutoría ha servido para mejorar la atención individualizada de los alumnos.

En este sentido, cabe destacar que no ha sido especialmente necesario citar a un alumno para una tutoría presencial porque la electrónica no haya sido suficiente ya que, según ponen de manifiesto los docentes, si en el curso 2009-2010 los profesores indicaban que habían tenido que citar a los estudiantes con escasa frecuencia, durante los cursos 2010-2011 y 2011-2012 lo tuvieron que hacer nunca o casi nunca (Tabla 4).

Tabla 4

Realización de tutorías presenciales para compensar las carencias de la tutoría electrónica

	2009-2010		2010-2011		2011-2012	
	%	N	%	N	%	N
Nunca	27.9	152	20	100	9.9	15
Casi nunca	58	316	63.6	75	61.6	93
A menudo	13.4	73	15	75	25.2	38
Muy a menudo	0.7	4	1.4	7	2	3
Siempre	0	0	0	0	1.3	2

b) Finalidad de las consultas realizadas por el alumnado

En cuanto a la finalidad con la que utilizan este sistema, se observan en los tres cursos datos semejantes, siendo las preguntas de tipo administrativo o de gestión las que aparecen con mayor porcentaje pero con puntajes muy similares a preguntas sobre evaluación o contenidos. Destacan en sentido contrario las sugerencias de mejora o las relacionadas con la metodología, que parecen ser las menos frecuentes (Tabla 5).

Tabla 5

Finalidad de las consultas realizadas por el alumnado a través de la tutoría electrónica

		2009-2010		2010-2011		2011-2012	
		%	N	%	N	%	N
Preguntan dudas de contenidos de la asignatura	SÍ	76.3	416	84.1	418	80.1	121
	NO	23.7	129	15.9	79	19.9	30
Plantean cuestiones relacionadas con la metodología	SÍ	53	289	55	265	52.7	79
	NO	47	256	45	217	47.3	71
Hacen sugerencias de mejora	SÍ	7	38	9	42	13.5	20
	NO	93	507	91	426	86.5	128
Informan sobre su proceso de trabajo	SÍ	82.2	448	88.2	434	85.9	128
	NO	17.8	97	11,8	58	14.1	21
Hacen preguntas relacionadas con la	SÍ	87.2	475	90.7	446	93.4	141

evaluación	NO	12.8	70	9.3	46	6.6	10
Hacen preguntas de tipo administrativo o de gestión	SÍ	87.2	475	88.4	435	91.3	137
	NO	12.8	70	11.6	57	8.7	13

c) Herramientas utilizadas para la tutoría virtual.

Respecto al uso de otras herramientas del campus virtual para la acción tutorial, se observa una evolución ya que durante los dos primeros cursos los docentes reconocen haber usado otro tipo de herramientas para atender las tutorías electrónicas de los alumnos, principalmente el “tablón de anuncios” que ofrece la plataforma virtual. Sin embargo, en el último curso académico (2011-2012) los profesores indican que no han necesitado hacer uso de otro tipo de herramienta diferente a la estrechamente relacionada con la tutoría electrónica (“Mensajes privados”). A pesar de ello, los docentes reconocen que los alumnos realizan consultas utilizando herramientas externas a la plataforma virtual institucional (principalmente el correo electrónico personal).

d) Volumen de trabajo que supone para el docente

Es significativo el hecho de que a lo largo de los tres cursos académicos el docente percibe una dedicación a esta tarea similar, más allá de las circunstancias en las que se encuentre cada profesor en cuanto a número de alumnos que atender, actividad docente e investigadora desarrollada por el mismo, situación personal, etc., ya que en los tres momentos en los que se han recogido datos los docentes indican que la tutoría electrónica les supone una o dos horas de trabajo semanal (Tabla 6).

Tabla 6

Volumen de trabajo que supone para el profesorado la tutoría electrónica

	2009-2010		2010-2011		2011-2012	
	%	N	%	N	%	N
Menos de una hora semanal	27	147	18	90	13.4	20
Entre 1 y 2 horas semanales	40.2	219	41	205	38.3	57
Alrededor de 3 horas semanales	17.8	47	26.2	131	28.9	43
Más de 3 horas semanales	15	82	14.8	74	19.5	29

e) Satisfacción general con la experiencia

Por último, cabe destacar que tras haberse desarrollado la experiencia a lo largo de tres cursos académicos y habiendo participado en ella un volumen de docentes bastante considerable, casi la totalidad de ellos indican que están bastante o muy satisfechos con la experiencia, manifestando más del 90% de los mismos que estarían interesados en participar el siguiente curso.

7. Conclusiones y discusión

Los resultados obtenidos durante la experiencia resultan útiles para llevar a cabo una serie de recomendaciones que sería interesante tener en cuenta a la hora de implantar la tutoría electrónica como actividad docente reconocida a nivel institucional.

7.1. Sobre el modelo de acción tutorial

Los datos recogidos nos muestran un proceso de acción tutorial basado en un modelo académico (según la clasificación de Cano, 2009). Y siguiendo la clasificación de funciones anteriormente presentada, podemos concluir que se desarrolla una acción tutorial de carácter organizativo, por una parte, y de tipo pedagógico por otra (en este último caso relacionada especialmente con contenidos y evaluación, pero escasamente con metodologías). Según la clasificación de Campos (2009) estamos en un tipo de tutoría electrónica entendida como complemento de la tutoría presencial y que no ha llegado a niveles de asistida ni inteligente.

En este sentido podemos concluir que los procesos de acción tutorial en la universidad deberán redefinirse para incluir otras funciones posibles, tal y como recogen Boronat et al. (2005), Gaitán (2013), García, Cuevas, Vales y Cruz (2012), García-Valcárcel (2008), Lleixá et al. (2010), Llorente (2006) o Malbrán (2010).

7.2. En relación a los docentes

Tanto nuestra investigación como anteriores estudios de Hernández y Fernández (2011) o Galicia (2013) muestran muy altos índices de satisfacción del profesorado con este sistema, incidiendo en el potencial de los sistemas multimodales o flexibles de tutoría que combinan lo presencial con lo virtual, aspecto que también se valora en otros estudios como el realizado por MacDonald (2008) donde, además de la flexibilidad no sólo de la herramienta sino también del docente, se incide en la importancia de la afectividad, el diálogo, la focalización, la reflexión, la pertinencia y la accesibilidad.

A diferencia de las conclusiones de García-Valcárcel (2008) o de Pérez Cusó (2013), en nuestra encuesta los profesores no parecen encontrar especiales dificultades ni limitaciones en la comunicación con el alumnado, expresando además que en muy escasas situaciones se ven obligados a concertar citas presenciales como complemento a las aclaraciones que se realizan a través de la tutoría virtual.

En coincidencia con los altos índices de satisfacción de los estudios que hemos reseñado, es de destacar la voluntad generalizada de continuar usando este sistema en futuros periodos académicos, respuesta que se muestra constante a lo largo del estudio longitudinal.

7.3. Sobre el uso de herramientas

Respecto a este punto, Cabero y Llorente (2011) indican que uno de los datos que nos está aportando la investigación sobre el uso que los profesores hacen del e-

learning y el b-learning se refiere al grado de utilización que los profesores hacen de las posibilidades que las herramientas de gestión o de los LMS que sus respectivas universidades y centros ponen a su disposición para realizar la formación virtual. Y en relación con ello, dos son los aspectos que podemos destacar: uno, que los profesores no suelen utilizar la mayoría de las posibilidades que las plataformas le ofrecen y el segundo, la poca variabilidad de uso de las diferentes herramientas telemáticas de comunicación sincrónica y asincrónica de las cuales disponen.

Coincidiendo con los datos mostrados por Mazurkiewicz (2010), nuestros resultados ponen de manifiesto que se usa casi exclusivamente la herramienta de mensajes (similar a un correo electrónico), por lo que consideramos que podría ser de interés informar y formar al profesorado en el uso de otras herramientas que promueven una comunicación síncrona con el alumnado (chat o videoconferencia) además de otras herramientas que más allá del tablón de anuncios podrían ser utilizadas como espacios de información y organización (apúntate, wiki o contenido web, entre otras). Aunque en ningún caso los estudios previos muestran que las dificultades técnicas sean un elemento de especial significación, es igualmente cierto que la competencia técnica contribuirá positivamente al desarrollo de la tutoría electrónica, coincidiendo así con las observaciones de Fernández (2010).

7.4. Conclusión general de la investigación

En síntesis, es preciso destacar que el reconocimiento institucional de la tutoría electrónica ha supuesto no solamente un incentivo real (la reducción del 50% del horario presencial de tutoría) sino también ha constituido un mecanismo de difusión de este modelo flexible de acción tutorial que algunos profesores desconocían. Es muy probable que un estudio comparativo de ambos sistemas de tutoría -presencial y virtual- pusiese de manifiesto que las limitaciones de la tutoría electrónica señaladas por Pérez Cusó (2013) son similares en sistemas de tutoría presencial y más aún, que la tutoría electrónica puede suponer una forma de facilitar la fluidez y frecuencia de la comunicación entre profesor y alumno, como muestran los datos de nuestra encuesta y de otras investigaciones referenciadas.

En cuanto a las limitaciones con las que ha contado esta experiencia, cabe mencionar las dificultades encontradas para mantener una muestra considerable a lo largo del tiempo, algo que suele ocurrir en este tipo de investigaciones pues, tal y como menciona Moreno (1993) “lo más probable es que al ir pasando el tiempo en que se realiza el estudio se pierdan, por cualquier razón, elementos de la muestra, ésta es una de las desventajas de los estudios evolutivos longitudinales” (p.133), ya que se requería la participación del profesorado durante tres cursos académicos consecutivos.

Por último, reseñar que en investigaciones futuras sería de interés recabar la opinión y satisfacción del alumnado para conocer su visión sobre estos procesos de acción tutorial tal y como recogen los estudios realizados por De Smet, Van Keer y Valcke (2008) y Price, Richardson y Jelfs (2007). Asimismo, resultaría útil ampliar la investigación a otras universidades españolas que estén utilizando estos modelos de

flexibilización de la tutoría incorporando las TIC, pues sería valioso poder comparar datos y a partir de ellos, poder definir propuestas de mejora. Y como recomendación final, también resultaría apropiado diseñar estrategias de formación del profesorado para ampliar tanto las posibilidades de uso de la acción tutorial como las posibilidades técnicas de las herramientas telemáticas institucionales. En este sentido, se recogen las palabras de Álvarez y González (2005) remarcando la complejidad de un buen tutor universitario:

No basta sólo la buena disposición, sino que el profesor tutor debe formarse, debe seleccionar los métodos más idóneos, las estrategias más apropiadas para desarrollar su función asesora de manera adecuada e integrada en la práctica educativa. Sólo así se logrará entender la tutoría como un espacio más para el aprendizaje del alumnado, con contenidos propios y con una planificación de actividades apropiadas para el desarrollo de las competencias requeridas (Álvarez y González, 2005, p. 2).

Referencias bibliográficas

- Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. (2005). La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la convergencia europea. *REIFOP*, 8 (4), 1-4. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1230039381.pdf
- Arnaiz Sánchez, P. y Prendes Espinosa, M.P. (2010). *Tecnologías para los docentes. Camino recorrido y mirada hacia el futuro en la Universidad de Murcia*. Murcia: EDITUM.
- Arnaiz Sánchez, P., López Vicent, P. y Prendes Espinosa, M.P. (2012). Tutoría electrónica en Enseñanza Superior: la experiencia de uso en la Universidad de Murcia. *Revista Española de Pedagogía*, 70 (252), 299-320.
- Ávila, H.L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Málaga: Eumed. Recuperado de <https://goo.gl/OG1h4I>
- Aviram, R. (2002). *¿Conseguirá la educación domesticar a las TIC?*. II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía: Una Visión Crítica, Barcelona, 26-28 de Junio. Recuperado de <http://web.udg.es/tiec/ponencias/pon1.pdf>
- Boronat Mundina, J., Castaño Pombo, N. y Ruiz Ruiz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *REIFOP*, 19, (8), 69-74. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247169241.pdf
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2011). Percepciones del profesorado universitario hacia las acciones formativas apoyadas en red. *Revista de currículum y formación*

- del *profesorado*, 15 (1), 211-221. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev151ART15.pdf>
- Campos, I. (2009). Mejora de la acción tutorial universitaria a través de las TIC. *Quaderns Digitals*, 56, 1-8. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=10832
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?. *REIFOP*, 12 (1), 181-204. Recuperado de <http://www.aufop.com/>
- CRUE (2005). *Las TIC en el sistema Universitario Español: Un análisis estratégico*. Recuperado de <http://www.crue.org/UNIVERSITIC2006>
- De Smet, M., Van Keer, H. y Valcke, M. Blending asynchronous discussion groups and peer tutoring in higher education: An exploratory study of online peer tutoring behaviour. *Computers & Education*, 50(1), 207-223.
- Díaz Larenas, C. y Bastías Díaz, C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XXI*, 15 (1), 241-263. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/158/121>
- Escofet, A. (2008). Enseñar y aprender con TIC en la universidad. En A. Escofet, A. Alabart, y G. Vilà, *Enseñar y aprender con TIC en la universidad* (pp. 9-24). Barcelona: Octaedro. Recuperado de <http://www.octaedro.com/ice/pdf/6CUADERNO.pdf>
- Ezeiza Ramos, A. (2007). Tutoría on-line en el entorno universitario. *Comunicar*, XV (29), 149-156.
- Fernández, F. (2007). La tutoría virtual en la teleformación. En J. Cabero y J. Barroso, *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior* (47-68). Granada: Octaedro.
- Gaitán Rossi, P. (2013). Hacia una definición de tutoría universitaria. *Didac* (61), 4-8. Recuperado de http://www.iberopublicaciones.com/didac/uploads/volumenes/14/pdf/Didac_61-1a_prueba.pdf
- Galicia Alarcón, S.A. (2013). Retos y oportunidades en la operación de un sitio electrónico para la tutoría académica. *Didac* (61), 37-44. Recuperado de http://www.iberopublicaciones.com/didac/uploads/volumenes/14/pdf/Didac_61-1a_prueba.pdf

- García, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M. y Guardia, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/tutoria-universitaria-d135/!
- García, R. I., Cuevas, O., Vales, J. J. y Cruz, I. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 106-121. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-garciaetal.html>
- García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *RELIEVE*, 14 (2), 1-14. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm
- Henríquez, G. (2007). Efectos de la Tutoría Electrónica en la Calidad de los Proyectos de Investigación en Salud. *Docencia Universitaria*, VIII (2), 37-57.
- Henríquez, G. (2009). La tutoría electrónica aplicada en los proyectos de investigación en salud. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12 (1), 79-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427210005>
- Hernández Pina, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa. Fundamentos I*. Murcia: Diego Marín.
- Hernández Prados, M.A. y Fernández Henarejos, A.C. (2011). *La tutoría electrónica*. I Congreso Internacional de Innovación Docente, Cartagena, Fecha 6-8 de Julio. Recuperado de <http://repositorio.bib.upct.es:8080/jspui/bitstream/10317/2211/1/c162.pdf>
- Lleixá M., Gisbert, M., Marqués, L. y Espuny, C. (2010) Diseño de un programa de e-tutoría para favorecer la inserción laboral de los profesionales noveles de enfermería, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nº 38 (pp. 23-34).
- Llorente, M.C. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, 1-24.
- MacDonald, J. (2008). *Blended Learning and Online tutoring. Planning Learner Support and Activity Design*. Hampshire: Gowe Publishing Limited.
- Malbrán, M.C. (2010). *La tutoría en el nivel universitario*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/2205>
- Manzano Soto, N., Martín Cuadrado, A., Sánchez García, M., Rísquez, A. y Suárez Ortega, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15 (2), 93-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.2.128>. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/128/94>

- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Pérez Cusó, F.J. (2012). Implicaciones del EEES en el desarrollo de la tutoría universitaria. En F. A. González Díaz, N. González Morga, P. Martínez Clares, M. Martínez Juárez, J. Pérez Cusó, M. I. Sánchez-Mora Molina, *Tutoría Universitaria: un estudio del Plan Especial de Tutorías en la Universidad de Murcia* (pp. 91-104). Murcia: EDITUM.
- Mazurkiewicz R, H.J. (2010). *Las primeras experiencias como tutor online*. Repositorio Digital UNAM. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/1572>
- Moreno, M.G. (1993). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. México: Progreso. Recuperado de <https://goo.gl/lJpe8Z>
- Ortega, I. (2007). El tutor virtual: aportaciones a los nuevos entornos de aprendizaje. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 100-115.
- Perelló, S. (2009). *Metodología de la investigación social*. Madrid: Dykinson. Recuperado de <https://goo.gl/DqNvEk>
- Pérez Cusó, F.J. (2013). *Tutoría universitaria: ¿un elemento de calidad? Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/36176>
- Prendes Espinosa, M.P. (2010). *Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: Indicadores y Propuestas para la definición de Buenas Prácticas*. Programa Estudio y Análisis del MEC. Recuperado de <http://www.um.es/competenciastic/>
- Prendes Espinosa, M.P. y Gutiérrez Porlán, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196-222. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre361/re36108.pdf?documentId=0901e72b8162f031>
- Price, L., Richardson, J.T.E. y Jelfs, A. (2007). Face to face versus online tutoring support in distance education. *Studies in higher education*, 32(1), 1-20.
- Silva, J.E. (2004). El rol del tutor en un ambiente virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes. *Revista Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 5. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_silva.ht