

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

# Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

# **Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19**

**Octaedro**   
Editorial

**UA**

UNIVERSITAT D'ALACANT  
UNIVERSIDAD DE ALICANTE  
Vicerectorat de Transformació Digital  
Vicerectorado de Transformación Digital  
Institut de Ciències de l'Educació  
Instituto de Ciencias de la Educación

*Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19*

EDICIÓN:

Rosana Satorre Cuerda

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2021

© De la edición: Rosana Satorre Cuerda

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) – [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

ISBN: 978-84-19023-19-3

Producción: Ediciones Octaedro

La revisión de los trabajos se ha realizado de forma rigurosa, siguiendo el protocolo de revisión por pares.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

## 58. El modelo de tutoría virtual en tiempos de Covid-19: la perspectiva del profesorado tutor

Hernández-Amorós, María J.; Beltrán Castellanos, José Miguel;  
Guisot-Sendra, Laura

*Universidad de Alicante*

### RESUMEN

La situación sociosanitaria generada por la expansión del Covid-19 ha afectado a todas nuestras acciones. Nos hemos adaptado de manera urgente a nuevas o diferentes formas de comunicación, de enseñanza, de trabajo o de consumo. La acción tutorial no ha permanecido ajena a esta realidad y ha sufrido transformaciones. En este contexto, la presente investigación se planteó con el objetivo de conocer la perspectiva del profesorado tutor sobre el modelo de tutoría desarrollado en tiempos de pandemia. Se contó con la colaboración de 74 tutores y tutoras, integrantes del equipo del Plan de Acción Tutorial (PAT) del curso 2020/21. Las personas participantes, procedentes de los siete centros de la Universidad de Alicante (UA), cumplieron un cuestionario elaborado *ad hoc*, cuyas respuestas nos permitieron realizar un análisis descriptivo con el apoyo del programa SPSS .25. Los hallazgos evidencian el predominio del modelo de tutoría virtual, orientado principalmente al asesoramiento académico, con el que el profesorado tutor se siente cómodo y satisfecho, al reconocer que dispone de los medios y capacitación necesaria para su desarrollo. A pesar de las bondades que asocian a este modelo, no muestran preferencia por él frente al de carácter presencial. En conclusión, parece conveniente apostar en un futuro por un modelo híbrido de tutoría e insistir en los cauces que impulsen la orientación de carácter socioemocional.

**PALABRAS CLAVE:** acción tutorial, tutoría virtual, profesorado tutor, Educación Superior, Covid-19.

### 1. INTRODUCCIÓN

Las bondades de la tutoría en el marco universitario han sido ampliamente reconocidas. Su efecto en el estudiantado es notable toda vez que favorece, entre otros aspectos, su adaptación al contexto, la reducción de las tasas de abandono, la personalización de los aprendizajes o el desarrollo de competencias transversales (Bentley, 2018; López-Gómez, 2017). Sin embargo, los beneficios no se limitan a este colectivo, sino que se extienden al profesorado y a la institución misma (Álvarez, 2017; Álvarez y Álvarez, 2015).

En la Universidad de Alicante, el efecto catalizador del Plan de Acción Tutorial (PAT) ha favorecido que los responsables de su gestión, coordinación y desarrollo hayan hecho una apuesta firme por el mismo. Desde que el programa comenzara en el curso 2005/06, se ha avanzado constantemente hacia su mejora, incorporándose algunos elementos como, por ejemplo, la figura del alumnado mentor o la definición de una serie de criterios claros para la selección de los tutores y tutoras. Si bien, la propuesta inicial se ha ido reformulando de manera paulatina y progresiva, la reconversión que ha sufrido el programa como consecuencia de la situación sociosanitaria derivada del Covid-19 no tiene parangón. En particular, la tutoría ha cambiado sustancialmente en lo que tiene que ver con los medios y los tiempos empleados, lo que no la exime de otras transformaciones. El nuevo modelo se ha impuesto como solución de emergencia ante la crisis sociosanitaria (García Aretio, 2021), lo que

puede despertar afectos y desafectos. Por ello, la evaluación de la percepción que tienen los agentes implicados en los procesos tutoriales se considera fundamental para seguir progresando en el desarrollo de esta labor.

Ciertamente, localizar una definición universalmente compartida del término tutoría es una tarea harto complicada. La profusión de modelos propuestos y la afinidad con otros términos, como el *counseling*, el *coaching* o la *mentoría*, a veces entendidos como parte y, otras, como todo, no aclaran el panorama de confusión (Holland et al., 2018). A pesar de estas sombras, la consideración de algunas evidencias, así como de sus ámbitos, finalidades y niveles de intervención, favorece la aproximación al conocimiento de una función inherente a la labor docente, que puede ejercerse desde distintos niveles (Álvarez y Álvarez, 2015): (1) la tutoría docente o de asignatura, (2) la tutoría de la carrera o acompañamiento, (3) la tutoría de asesoramiento personal, (4) la tutoría entre iguales, y (5) la tutoría de *Practicum*. De un modo u otro, la tutoría en la Educación Superior, entendida desde un prisma comprensivo e integrador, se orienta al desarrollo holístico del individuo, lo que nos permite destacar su triple dimensión: socio-personal, académica y profesional (Amor y Dios, 2017; López-Gómez, 2017; Martínez et al., 2016). Ahora bien, la orientación socio-emocional o personal, aunque difícilmente dissociable de las otras dos, no ha llegado a materializarse por completo en las aulas universitarias (Hernández-Amorós et al., 2017; Martínez et al., 2019).

Efectivamente, la tutoría como labor que atiende a las necesidades contextuales no puede permanecer ajena a la influencia de las tecnologías digitales, toda vez que han condicionado cada una de nuestras acciones y han impactado de forma notable en los contextos universitarios. Esto nos lleva a hablar de la tutoría virtual, o e-tutoría, entendida como la orientación y acompañamiento que se ofrece al alumnado, de forma íntegra o parcial, y en los distintos niveles de intervención, con el apoyo de los recursos digitales. No se trata simplemente de hacer en pantalla lo que antes hacíamos sobre el papel, sino de hacer uso de las herramientas digitales para construir el conocimiento y resolver las distintas problemáticas que pueden surgir, creando a través de estos medios ambientes de confianza (Bentley, 2018).

Entre las fortalezas que se le atribuyen a las tecnologías digitales en este ámbito, Martínez et al. (2016) subrayan su capacidad para alcanzar a un mayor número de personas, optimizar la comunicación y romper las barreras espacio-temporales, favoreciendo el desarrollo de una atención más personalizada. En esta misma línea, Maré y Teedzwi (2021) sugieren que esta modalidad permite crear un ambiente positivo e impulsar la creación de comunidades de aprendizaje que disminuyen la sensación de aislamiento. Por su parte, Díaz Roldán (2021) apunta que la tutoría virtual garantiza la flexibilidad y fomenta el uso de, entre otros recursos, las plataformas tecnológicas (*Google Meet*, *Microsoft Teams* o *Zoom*) y las redes sociales (*Facebook* o *Instagram*), cuyas bondades han sido señaladas también para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pérez-Jorge et al. 2020).

Lo cierto es que este modelo ha permitido la continuación de la labor tutorial en un momento de crisis sociosanitaria, en la que el acompañamiento al estudiante es más necesario que nunca (Díaz Roldán, 2021; Irby y Pugliese, 2020). Si bien, en condiciones normales, se ha constatado la conexión que existe entre la falta de apoyo y el estrés experimentado por los estudiantes (Pérez-Jorge et al., 2020), esta relación puede presuponerse mayor cuando se vive una situación de emergencia como la que atravesamos. En este sentido, la expansión de la e-tutoría ha hecho posible la organización de los encuentros tutoriales a través de las tecnologías, reduciendo las distancias marcadas por el contexto. De hecho, se ha constatado que el uso de plataformas de videollamada, así como del *e-mail*, o incluso *WhatsApp*, han sido los recursos más utilizados (Díaz-Roldán, 2021; Pérez-Jorge et al., 2020).

Sin embargo y, aunque como se ha constatado son numerosas sus potencialidades, no son menos sus debilidades. Algunos estudios centrados en la tutoría de asignatura, extrapolables a la tutoría de titulación, han evidenciado que la tutoría virtual, aun siendo la más empleada, es la que se considera menos útil (Hernández-Amorós et al., 2016; Martínez et al., 2016). Esta valoración puede encontrar su justificación en el hecho de que la relación de cercanía, colaboración, sensibilidad y respeto mutuo se torna más gélida en ausencia del contacto físico, lo que puede influir en la baja intervención del alumnado en las reuniones (Maré y Teedzwi, 2021). Por todo ello, se considera que la e-tutoría puede ampliar el abanico de posibilidades a través de los modelos híbridos que podrían desarrollarse en un futuro próximo (García Aretio, 2021).

En este contexto, esta investigación se planteó con el objetivo de evaluar, a través de las opiniones del profesorado tutor, el modelo de tutoría virtual desarrollado durante la pandemia, a través del PAT de la Universidad de Alicante.

## 2. MÉTODO

Este estudio forma parte de una investigación más amplia orientada a conocer las bondades y debilidades del modelo de tutoría virtual, a partir de la evaluación que realizan los diferentes agentes que participan en él. En este caso, se han considerado las aportaciones del profesorado tutor, para lo que se ha empleado un diseño no experimental, descriptivo y transversal, canalizado a través de la encuesta.

### 2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Se contó con la participación de 74 tutores/as, de las 133 personas integrantes del equipo PAT durante el curso académico 2020/21. La mayoría eran mujeres, predominando entre el total de personas encuestadas quienes tenían entre 42 y 46 años. Todas ellas estaban adscritas a los siete centros de la Universidad de Alicante, registrándose la participación más elevada en la Facultad de Derecho (78.9%), la Facultad de Educación (64%) y la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (51.9%). Del conjunto de participantes, más de la mitad acumulaba entre 0 y 4 años de experiencia, siendo el siguiente porcentaje más elevado (27.4%).

### 2.2. Instrumentos

Para la recogida de datos se recurrió a un cuestionario, elaborado *ad hoc* con la herramienta *Google Forms*, titulado *La acción tutorial virtual en tiempos de pandemia*, integrado por un conjunto de preguntas cerradas y otras de carácter abierto. En este caso, se ha recuperado la información aportada para las primeras, cuyos ítems estaban planteados en escala tipo Likert (1 = nada de acuerdo; 5 = muy de acuerdo). Con ellos se pretendía valorar el modelo de tutoría virtual, en lo que respecta a: (1) la organización y el funcionamiento; (2) los medios utilizados; (3) el nivel de satisfacción; (4) las temáticas abordadas; (5) su utilidad en tiempos de crisis; y, (6) la formación necesaria para desarrollarlo. El instrumento fue validado por dos personas expertas en investigación educativa y cuatro docentes con una trayectoria dilatada en el ámbito de la acción tutorial. Su criterio nos permitió modificar algunos de los ítems planteados inicialmente. Por su parte, el valor de Alpha de Cronbach ( $>0.8$ ) confirma la fiabilidad del instrumento.

En el procedimiento de recogida de datos, se contó con la colaboración de la coordinadora del PAT de la Facultad de Educación, quien envió un correo al resto de coordinadores y coordinadoras del programa de los distintos centros de la UA. En dicho correo, se les invitó a difundir el cuestionario entre

el profesorado tutor de sus equipos, informándoles de los objetivos de la investigación, así como de la voluntariedad de la participación y de la confidencialidad y anonimato de la información aportada, aspectos explicitados también en la cabecera del instrumento.

### 2.3. Procedimiento

El análisis estadístico se realizó con el soporte del programa SPSS .25, mediante el que se llevó a cabo un análisis descriptivo que nos permitió conocer los porcentajes de respuesta para cada ítem y para cada valor de la escala Likert, así como la media y la desviación típica.

### 3. RESULTADOS

Como se aprecia en la Tabla 1, los participantes destacaron que la modalidad de tutoría virtual impacta de manera positiva tanto en la participación del colectivo de estudiantes, quienes asisten con mayor regularidad a las reuniones como, y aunque en menor medida, en la mejora de la comunicación con ellos. Se aprecia, asimismo, que aunque no hay un incremento demasiado notorio del número de tutorías que realizan, los datos confirman que aumentan muy ligeramente aquellas de carácter individual. No parece, sin embargo, que esta modalidad tenga efectos positivos sobre las relaciones que se crean entre los miembros del grupo PAT o sobre la confianza del alumnado para participar activamente en los distintos encuentros.

**Tabla 1.** Fortalezas de la modalidad de tutoría virtual (MTV).

Ítems	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>DT</i>
La MTV favorece la asistencia de los participantes	4.2%	8.3%	18.1%	36.1%	33.3%	3.86	1.10
La MTV aumenta el número de tutorías individuales que realizo	6.9%	11.1%	30.6%	25%	26.4%	3.53	1.20
La MTV aumenta el número de tutorías grupales que realizo	15.5%	18.3%	45.1%	8.5%	12.7%	2.85	1.18
La MTV facilita la comunicación con el alumnado	4.2%	21.1%	15.5%	29.6%	29.6%	3.59	1.24
La MTV mejora la relación del alumnado del grupo PAT	15.3%	27.8%	38.9%	13.9%	4.2%	2.64	1.03
El alumnado se muestra más confiado en la tutoría virtual a la hora de hablar	7%	22.5%	32.4%	21.1%	16.9%	3.18	1.18

*M*= Media; *DT*= Desviación Típica

En otro orden de ideas, la Tabla 2 muestra la valoración que el equipo PAT hace de determinadas cuestiones técnicas. Afirman, en su mayoría, no grabar las diferentes sesiones porque, en cierta medida, piensan que el alumnado puede sentirse incómodo. Argumentan, asimismo, que su labor no se ha visto obstaculizada, en los diferentes encuentros individuales y grupales, ni por problemas de conexión a Internet ni por fallos técnicos de audio o imagen.

**Tabla 2.** Aspectos técnicos sobre el desarrollo de la e-tutoría.

Ítems	1	2	3	4	5	M	DT
Grabo las diferentes sesiones con el fin de compartir este recurso con mi grupo PAT	85.7%	7.1%	5.7%	1.4%	0%	1.23	0.62
No grabo las reuniones porque pienso que el alumnado puede sentirse incómodo	20%	5.7%	15.7%	17.1%	41.4%	3.54	1.56
He tenido problemas de conexión que me han impedido desarrollar las tutorías individuales	76.7%	9.6%	5.5%	6.8%	1.4%	1.47	0.97
He tenido problemas de conexión que me han impedido desarrollar las tutorías grupales	79.5%	8.2%	5.5%	5.5%	1.4%	1.41	0.93
Ha habido problemas técnicos (audio/imagen) en alguna de las actividades on-line desarrolladas	67.1%	20.5%	5.5%	5.5%	1.4%	1.53	0.93

*M*= Media; *DT*= Desviación Típica

En relación con los medios empleados, la Tabla 3 muestra que para el desarrollo de la tutoría virtual –que prefieren realizar a partir de una combinación de la modalidad síncrona y asíncrona–, disponen de los recursos necesarios. Asimismo, reconocen que utilizan diversos canales para contactar con el alumnado y realizar las tutorías, y que las plataformas con las que cuentan les permiten atender a todo el alumnado. Ahora bien, son una minoría quienes recurren a la mensajería móvil para el desempeño de esta labor, manifestando su falta de interés por ella y por las redes sociales como recursos para la tutoría.

**Tabla 3.** Medios utilizados para el desarrollo de la e-tutoría.

Ítems	1	2	3	4	5	M	DT
1. Prefiero utilizar la e-tutoría asíncrona	15.3%	12.5%	44.4%	16.7%	11.1%	2.96	1.17
2. Prefiero utilizar la e-tutoría síncrona	5.6%	2.8%	33.3%	30.6%	27.8%	3.72	1.08
3. Prefiero utilizar una combinación de la e-tutoría síncrona y asíncrona	4.1%	6.8%	17.8%	16.4%	54.8%	4.11	1.17
4. Dispongo de los medios necesarios para desarrollar la e-tutoría	1.4%	1.4%	2.8%	13.9%	80.6%	4.71	0.72
5. Utilizo diversos canales para contactar con el alumnado (redes sociales, UACloud, correo, etc.)	2.7%	4.1%	12.3%	30.1%	50.7%	4.22	1.00
6. Utilizo diversos canales para desarrollar las tutorías (Meet, redes sociales, videotutorías, UACloud, etc.)	2.7%	6.8%	13.7%	34.2%	42.5%	4.07	1.05
7. Las plataformas con las que cuento para realizar las tutorías virtuales grupales me permiten atender a todo el alumnado simultáneamente	2.8%	5.6%	9.7%	30.6%	51.4%	4.22	1.02
8. Trabajo la tutoría a través de mensajería móvil (WhatsApp, mensajes, etc.)	72.6%	8.2%	4.1%	6.8%	8.2%	1.70	1.31
9. Considero que sería interesante trabajar la tutoría a través de las redes sociales	41.7%	22.2%	18.1%	5.6%	12.5%	2.25	1.38
10. Considero que sería interesante trabajar la tutoría a través de mensajería móvil (WhatsApp, mensajes, etc.)	56.9%	13.9%	11.1%	11.1%	6.9%	1.97	1.33

*M*= Media; *DT*= Desviación Típica



La Tabla 4, por su parte, expone los datos referidos a las temáticas que se han trabajado en las diferentes reuniones. Esto revela el énfasis que se ha hecho en las diferentes dimensiones de la tutoría. En principio, se aprecia que ha predominado la tutoría de carácter académico, es decir, aquella que guarda relación, entre otros aspectos, con la orientación para la realización de trabajos, información sobre itinerarios y créditos. La que menos han desarrollado, por el contrario, ha sido la de carácter emocional.

**Tabla 4.** Dimensiones de la e-tutoría.

Ítems	1	2	3	4	5	M	DT
1. Las solicitudes de e-tutoría que he recibido han tenido un carácter fundamentalmente académico	1.4%	5.5%	12.3%	42.5%	38.4%	4.11	0.92
2. Las solicitudes de e-tutoría que he recibido han tenido un carácter fundamentalmente profesional	19.2%	26%	20.5%	21.9%	12.3%	2.82	1.32
3. Las solicitudes de e-tutoría que he recibido han tenido un carácter fundamentalmente emocional	39.7%	27.4%	17.8%	11%	4.1%	2.12	1.18
4. Las solicitudes de e-tutoría que he recibido han sido variadas (profesionales, académicas, emocionales)	9.9%	18.3%	23.9%	21.1%	26.8%	3.37	1.32
5. Considero que en este curso, dada la situación sociosanitaria, es importante prestar atención sobre todo a la tutoría emocional	0%	6.8%	16.4%	35.6%	41.1%	4.11	0.92
6. Considero que en este curso, dada la situación sociosanitaria, es interesante prestar atención a la tutoría académica	1.4%	1.4%	12.5%	37.5%	47.2%	4.28	0.84
7. Considero que en este curso, dada la situación sociosanitaria, es interesante prestar atención a la tutoría profesional.	1.4%	4.2%	26.4%	30.6%	37.5%	3.99	0.97
8. La tutoría virtual supone una barrera para el tratamiento de los temas de carácter profesional	50.7%	30.1%	6.8%	4.1%	8.2%	1.89	1.22
9. La e-tutoría supone una barrera para el tratamiento de los temas de carácter académico	51.4%	29.2%	8.3%	5.6%	5.6%	1.85	1.15
10. La e-tutoría supone una barrera para el tratamiento de los temas de carácter emocional	20.5%	16.4%	9.6%	31.5%	21.9%	3.18	1.48

M= Media; DT= Desviación Típica

Sobre el valor que atribuyen a las tres dimensiones de la tutoría, en la coyuntura sociosanitaria derivada del Covid-19, los datos evidencian que no hay un predominio notorio de una sobre otra, aunque con diferencias mínimas parece que reconocen el valor de la académica y la emocional por encima de la profesional. Para lo que sí hay bastante grado de acuerdo es para destacar que la tutoría virtual no es un obstáculo para el desarrollo de la orientación académica y profesional, localizándose mayor disparidad de opiniones en torno a la dificultad que puede suponer la orientación emocional.

En coherencia con lo planteado anteriormente, pero con un carácter más general, la Tabla 5 permite comprobar que reconocen la valía de la tutoría en la situación de crisis sociosanitaria que vivimos.

En particular, confirman que el alumnado encuentra en el programa una vía de apoyo que le confiere tranquilidad y, aunque no hay un grado de acuerdo muy elevado, sugieren que los estudiantes han recurrido más al PAT en estas circunstancias de dificultad.

**Tabla 5.** PAT y Covid-19.

Ítems	1	2	3	4	5	M	DT
1. Considero que la labor del PAT durante la situación de crisis que estamos viviendo es crucial	1.4%	2.7%	9.6%	37%	49.3%	4.30	0.86
2. Considero que este año el alumnado está recurriendo más al PAT por la situación que vivimos	5.6%	9.7%	36.1%	22.2%	26.4%	3.54	1.15
3. Considero que el PAT está dando tranquilidad al alumnado en la difícil situación que atravesamos	4.1%	5.5%	23.3%	35.6%	31.5%	3.85	1.06

M= Media; DT= Desviación Típica

Por lo que respecta a la formación, la Tabla 6 muestra que consideran que han recibido suficiente. Tanto es así, que la mayoría confirma haber participado en todas las acciones formativas que en este sentido se han llevado a cabo en la Universidad. A nivel de capacitación, confirman sentirse con la preparación necesaria para atender las diferentes casuísticas que se les pueden plantear, aunque con sutiles diferencias, parece que se sienten más capacitados para la orientación académica y menos para aquella que está conectada con los aspectos socioemocionales. Prácticamente, el total de los encuestados confirma contar con el apoyo de la persona responsable de la coordinación del programa en sus centros. De igual modo, la mayoría confirma apoyarse en sus compañeros/as tutores/as.

**Tabla 6.** Formación y capacitación para el ejercicio de la e-tutoría.

Ítems	1	2	3	4	5	M	DT
1. He recibido formación suficiente para desarrollar la e-tutoría	0%	8.2%	20.5%	34.2%	37%	4.00	0.96
2. He participado en todas las iniciativas formativas relacionadas con la e-tutoría	2.7%	2.7%	21.9%	24.7%	47.9%	4.12	1.03
3. Me apoyo en mis compañeros/as del PAT para ofrecer la mejor tutoría al alumnado, desde el modelo virtual	4.1%	2.7%	16.4%	31.5%	45.2%	4.11	1.05
4. Cuento con el apoyo del coordinador/a del centro en el que desarrollo la labor tutorial	0%	0%	5.5%	13.7%	80.8%	4.75	0.55
5. Creo que puedo atender a la variedad de temáticas que se me pueden plantear	0%	4.1%	12.3%	49.3%	34.2%	4.14	0.79
6. Me siento más preparado/a para desarrollar una tutoría de carácter profesional de manera on-line	5.5%	4.1%	26%	26%	38.4%	3.88	1.14
7. Me siento más preparado/a para desarrollar una tutoría de carácter académico de manera on-line	5.5%	4.1%	20.5%	28.8%	41.1%	3.96	1.14
8. Me siento más preparado/a para desarrollar una tutoría de carácter emocional de manera on-line	11%	15.1%	34.2%	15.1%	24.7%	3.27	1.29

M= Media; DT= Desviación Típica

Por último, la Tabla 7 refleja que el nivel de satisfacción con el asesoramiento ofrecido es bastante alto. Esto puede deberse a la ausencia de dificultades que refieren no padecer en relación con la organización de la e-tutoría, así como a la confortabilidad que reportan con esta virtualidad. Confirman que se muestran accesibles al alumnado, lo que puede explicar la ligera percepción de que este acude al PAT de manera más recurrente. A pesar de su alto nivel de satisfacción y de algunas de las fortalezas que han identificado en este modelo de tutoría, no hay un posicionamiento claro a favor del mismo frente a la tutoría de carácter presencial.

**Tabla 7.** Satisfacción con el modelo de tutoría virtual.

Ítems	1	2	3	4	5	M	DT
1. Estoy satisfecho/a con el asesoramiento que he ofrecido, hasta el momento, a través de las tecnologías	0%	1.4%	11%	49.3%	38.3%	4.25	7.03
2. No me ha supuesto dificultad organizar las tutorías de manera on-line	0%	4.1%	6.8%	32.9%	56.2%	4.41	0.80
3. Me siento/a cómodo con la acción tutorial virtual	4.1%	2.7%	27.4%	31.5%	34.2%	3.89	1.05
4. Siento que mi alumnado recurre a mí con frecuencia	4.1%	16.4%	27.4%	24.7%	27.4%	3.55	1.18
5. Siento que me muestro accesible al alumnado	0%	0%	6.8%	30.1%	63%	4.56	0.62
6. Considero que la tutoría sigue siendo de calidad con este modelo	0%	2.7%	13.7%	35.6%	47.9%	4.29	0.81
7. Si me dieran a elegir entre el modelo de tutoría virtual y el presencial, optaría por el virtual	20.5%	15.1%	30.1%	12.3%	21.9%	3.00	1.41

*M*= Media; *DT*= Desviación Típica

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evaluación, en su función pedagógica, se convierte en una herramienta clave para la mejora de cualquier proceso o actividad. En este caso, la investigación se proponía para conocer la valoración del profesorado tutor de la UA sobre el modelo de tutoría virtual, impuesto por la pandemia.

En este sentido, conviene destacar que el modelo virtual, expandido tras la situación de emergencia sanitaria, ha despertado más afectos que desafectos entre el colectivo encuestado, quien afirma disponer de todos los medios para su desarrollo, justifica no haber encontrado obstáculos técnicos para el mismo y refiere sentirse cómodo y preparado para atender la variedad de solicitudes que se le puedan plantear de manera online. Pese a todo ello, y aunque consideran que esta modalidad mantiene la calidad de la tutoría, no manifiestan una preferencia clara por ella frente a la presencial, lo que sugiere no reemplazar de manera total a esta última en el futuro (García Aretio, 2021).

Entre las fortalezas que identifican en la e-tutoría, subrayan que favorece la asistencia del alumnado a las reuniones y que mejora –aunque de forma casi inapreciable– la comunicación con él, aspectos que se han destacado como potencialidades de la aplicación de las tecnologías digitales en otros trabajos (Maré y Teedzwi, 2021; Martínez et al., 2016). En este sentido, mientras que el aumento de la asistencia puede deberse a la ruptura de las barreras espacio-temporales, la mejora de la comunicación puede depender de la atención sostenida que el alumnado presta a los canales – que el profes-

rado tutor reconoce que son múltiples y variados – a través de los que les llega la información. Ahora bien, se identifican algunas barreras como, por ejemplo, la dificultad para la creación de relaciones positivas entre los miembros del grupo y la escasa confianza de los estudiantes para intervenir en las sesiones, lo que puede ser consecuencia de la falta de contacto físico (Hernández-Amorós, et al., 2016; Maré y Teedzwi, 2021; Martínez et al., 2016). De cualquier forma, este modelo ha permitido la continuación de la labor tutorial durante la pandemia, cuestión imposible sin el soporte digital y cuestión perentoria e inexcusable dadas las implicaciones que conlleva (Bentley, 2018; De la Cruz, 2017; López-Gómez, 2017).

De manera coherente con lo que subrayan Díez Roldán (2021) e Irby y Pugliese (2020), los participantes consideran crucial el acompañamiento a los estudiantes en momentos de crisis y entienden que estos encuentran un apoyo en el programa. Sin embargo, sorprende que indiquen que el aumento de tutorías no sea muy notorio, aunque sí lo sea el volumen de personas que asiste a las que se organizan. En relación con las temáticas de las tutorías que han desarrollado, predominan las de tipo académico. De hecho, si bien la mayoría no refiere dificultades para el desarrollo de la tutoría académico-profesional de manera online, hay un mayor número de participantes que coincide a la hora de sentirse con menos preparación para la orientación de carácter socioemocional. Este hecho desvirtúa el carácter integral que, por defecto, tiene la tutoría (Amor y Dios, 2017; López-Gómez, 2017; Martínez et al., 2016) y viene a confirmar la ausencia de un modelo tutorial que responda a las demandas de carácter socioemocional (Hernández-Amorós, 2017; Martínez et al., 2019).

En este sentido, y como bien señala Bentley (2018), resultaría interesante utilizar los recursos tecnológicos para la construcción de ambientes de aprendizaje basados en la empatía, el respeto y la confianza. Esto requiere aproximarse a los estudiantes a partir del reconocimiento de sus gustos, intereses y formas de vida, lo que justifica el uso de las redes sociales y, salvando los inconvenientes, la mensajería móvil (Prendes et al., 2015). En este caso, los participantes no muestran interés por el uso de las redes sociales para el desarrollo de su labor tutorial y tampoco lo hacen por el empleo de la mensajería móvil, cuando otras investigaciones confirman que, durante la situación de emergencia sociosanitaria, *WhatsApp*, ha sido de los recursos más utilizados en este ámbito (Díaz-Roldán, 2021; Pérez-Jorge et al., 2020).

En definitiva, se considera conveniente apostar en el futuro por un modelo de tutoría híbrido, con una notable presencia de actividades realizadas de forma *online*. Asimismo, podría resultar de interés reforzar el uso de las redes sociales y determinadas aplicaciones móviles. Finalmente, sería aconsejable seguir trabajando para el desarrollo de un PAT con carácter humanista, con el que ofrecer asesoramiento de tipo socioemocional tanto de manera virtual como presencial. Ello exige clarificar y dar a conocer esta función entre el alumnado, así como capacitar al profesorado para su desarrollo.

## 5. REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42. <https://doi.org/10.6018/j/298501>
- Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Amor, M.I. y Dios, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19362>

- Bentley, A. (2018). 'I was just like, Wow!': Students' perceptions of how counselling benefitted their academic experience. *Counselling and Psychotherapy Research*, 18(2), 215–219. <https://doi.org/10.1002/capr.12149>
- De la Cruz, G. (2017). Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 25. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2537>
- Díaz Roldán, J. L. (2021). Administración de la práctica tutorial en tiempos del COVID-19: Atendiendo las necesidades especiales de los alumnos universitarios a través de la tutoría en línea. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(1), 3. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2557>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 09-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Hernández-Amorós, M.J., Iglesias-Martínez, M. y Lozano-Cabezas, I. (2016, 7-9 marzo). *Virtual or face-to-face tutorials: which do university students prefer?* 10th International Technology, Education and Development Conference. Valencia. [10.21125/inted.2016.1476](https://doi.org/10.21125/inted.2016.1476)
- Hernández, M.J., Urrea, M.E., Aparicio, M.P., Estesó, J., Llorens, A., Pérez, E., Sánchez, M., y Soler, R. (2017). Percepción del alumnado de la Facultad de Educación sobre el carácter humanista de la acción tutorial. En R. Roig (Coord.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 883-893). Octaedro.
- Holland, A. L., Grant, C. y Donthamsetty, R. (2018). An instrumental case study on testing an integrated framework for tutoring sessions. *The Qualitative Report*, 23(3), 557-580. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3053>
- Irby, B. I. y Pugliese, E. (2020). Mentoring takes on different forms as we physically distance, but personally engage. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1751540>
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria. Una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/20119/16668>
- Maré, S. y Teedzwi Mutezo, A. (2021) The effectiveness of etutoring in an open and distance e-learning environment: evidence from the university of South Africa. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 36(2), 164-180: <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1717941>
- Martínez, P., Pérez, F. J. y González, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XXI*, 22(1), 189-213. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21302>
- Martínez, P., Pérez, J. y Martínez, M. (2016). Las TICs y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XXI*, 19(1), 287-310. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13942>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, MC., Ariño-Mateo, E. y Barragán-Medero, F. (2020). The effect of COVID-19 in University Tutoring Models. *Sustainability*, 12, 8632. <https://doi.org/10.3390/su12208631>
- Prendes, M.P., Gutiérrez, I. y Castañeda, L. (2015). Perfiles de uso de las redes sociales: estudio descriptivo con alumnado de la Universidad de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 26, 175-195. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.46439](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46439)