

Interpersonal relationships in tutoring in e-learning

Ricardo Sánchez Medina*
Consuelo Rubi Rosales Piña**

* Doctor en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Correspondencia: ricardo.sanchez@ired.unam.mx

** Maestra en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Correspondencia: rubi.rosales@ired.unam.mx

Relaciones interpersonales en la tutoría en educación a distancia

Cómo citar este artículo: Sánchez, R., & Rosales, C. R. (2016). Relaciones interpersonales en la tutoría en educación a distancia. *Revista Tesis Psicológica*, 11(2), 24-35.

Recibido: octubre 19 de 2015
Revisado: noviembre 3 de 2015
Aprobado: febrero 22 de 2016

ABSTRACT

The purpose of this investigation is to know how students perceive the tutor in e-learning on handling interpersonal relationships. The work was carried on with 128 undergraduate students from a public university in its online modality and based on the strategy of Modified Natural Semantic Networks. The students were asked to define four stimuli: communication, problem solving, tutoring, and interaction. The stimuli were presented through an online form; they were given the link to access and answer emphasizing the voluntary participation and confidentiality of the information. The students were invited to take part through an open call. The access to the questionnaire was closed once the theoretical strain was reached; this is when different answers stopped appearing. The results were analyzed by using the Modified Natural Semantic Networks technique (RSNM) proposed by Reyes (1993). The findings show that the definitions of both groups are different. For those who are in the first semesters, the communication has an emotional charge; they perceive that the tutoring and interaction established have support, coexistence, and fellowship. Meanwhile, for the students of last semesters, communication and tutoring are a means, and they report negative aspects such as absence and authority, among others. There is a discussion in terms of the importance of interpersonal relationships in the context of e-learning.

Keywords: e-learning, interpersonal relationships, university students, communication, problem solving.

RESUMEN

El propósito de la presente investigación es conocer cómo los estudiantes perciben el manejo de relaciones interpersonales del tutor en educación a distancia. Se trabajó con 128 estudiantes de licenciatura de una universidad pública en su modalidad en línea, y con base en la estrategia de Redes Semánticas Naturales Modificadas (Reyes, 1993) que permite conocer el significado psicológico de uno o varios conceptos; se pidió a los universitarios que definieran cuatro estímulos: comunicación, solución de problemas, tutoría e interacción. Los resultados indican que las definiciones en ambos grupos son diferentes. Para aquellos que están cursando los primeros semestres, la comunicación tiene una carga afectiva; perciben que la tutoría y la interacción que establecen es de apoyo, convivencia y compañerismo; mientras que para los estudiantes de los últimos semestres la comunicación y la tutoría es un medio, y reportan aspectos negativos como ausencia, autoridad, entre otros. Se discute en términos de la importancia de las relaciones interpersonales en el contexto de la tutoría en línea, concluyendo que la experiencia de la tutoría es diferente conforme van avanzando en su formación, aspecto que debe considerarse en los modelos de tutoría en línea, dado que las necesidades son diferentes en aquellos estudiantes que van iniciando su formación, de aquellos que están por terminar.

Palabras clave: tutoría en línea, relaciones interpersonales, universitarios, comunicación, solución de problemas.

Introducción

En la educación a distancia, la tutoría cobra importancia en la medida en que el profesor es la persona con la cual el estudiante está en contacto, y a pesar de que el docente deja de tener un papel central en la transmisión de la información, tiene un papel activo en la motivación y confianza que puede generar en ellos (Pagano, 2008); y será con quien interactúe directamente (Cardoso, Cardoso & Albornoz, 2014; Carter & Yam, 2013).

Uno de los principales problemas en la educación a distancia tiene que ver con la deserción escolar, a partir de la falta de integración académica del estudiante (Moncada, 2014). Nava, Rodríguez y Zambrano (2007) señalan que, algunos factores que se asocian con la deserción y con la eficiencia terminal tienen que ver con los problemas relacionados directamente con la interacción que establecen con el profesor; algunos hacen referencia a la planeación didáctica, por ejemplo, la falta de estrategias de enseñanza, la poca flexibilidad en la evaluación o el temor hacia los profesores (Domínguez, Sandoval, Cruz & Pulido, 2013).

Por ende, cuando existe una buena relación entre el tutor y el estudiante, este último tiene mejores resultados de aprendizaje (Maglajlic, 2012). Uno de los elementos que menciona este autor en cuanto a la buena relación con el docente, se refiere a la comunicación clara y directa, la cual repercute en la satisfacción y el aprendizaje (Sabie & Androniceanu, 2012; Sockalingam, Rotgans & Schmidt, 2011); de igual forma, cuando percibe que la tutoría es constante, tiene efectos más positivos en el desempeño del estudiante (Olea & Pérez, 2005; Steenkamp, Baard & Frick, 2012).

Con base en lo anterior, se observa que el desempeño del estudiante en la educación a distancia

va más allá de la autorregulación que pueda establecer en su aprendizaje (Moncada, 2014), sino que involucra el tipo de relación y estilo de tutoría (Villanueva, 2016). Por esta razón, el tutor en línea, además de tener dominio disciplinar y tecnológico, debe tener la habilidad para establecer relaciones interpersonales en línea, ya que cualquier experiencia académica involucra interacción, comunicación y emociones (Chiappe & Cuesta, 2013; Herrera, Mendoza & Buenabad, 2009). Con base en esto, deberá ser empático, es decir, ponerse en el lugar del estudiante, en conjunto con la habilidad para hacerlos sentir respetados y cómodos; cualidades que se convierten en la base para que el tutor pueda tener una relación armónica y honesta con el estudiante, que les permita a ambos trabajar en la consecución de las metas y objetivos de aprendizaje, y con ello solucionar mejor los problemas a los que se enfrentan día a día (Abarca, 2014; Abovsky, Alfaro & Ramírez, 2012).

Sin duda, la percepción de estudiantes y docentes no es igual, como lo evidencia la investigación de López, Platero, Aguilar y Rubia (2012), quienes encontraron que los docentes perciben una mejor relación con sus alumnos comparado con la opinión de los estudiantes; y aquellos que percibían una mejor relación también consideraban que existía un ambiente de confianza, seguridad y aceptación mutua; en este sentido, preguntar a los estudiantes en un primer momento cómo perciben la relación interpersonal que establecen con su tutor es necesario para tener indicadores de cómo influye en su desempeño escolar.

Adicionalmente, se debe considerar en qué momento de la formación se evalúa al estudiante, ya que se ha encontrado que para aquellos que experimentan un sistema de educación en línea por primera vez, las necesidades de tutoría son diferentes en comparación con quienes ya tienen experiencia (Leeds, 2014). También se ha

encontrado que cuando las personas inician un curso en línea evidencian mayor ansiedad y el desempeño del tutor contribuye a disminuirla o incrementarla (Dinauer, 2012).

Los resultados de las investigaciones presentadas indican que la relación tutor-estudiante es importante para un mejor desempeño, y que esta es diferente en función de si el estudiante es nuevo en la modalidad en línea. Por otro lado, Olea y Pérez (2005), así como Pagano 2008 mencionan que dentro del perfil y funciones del tutor, éste debe guiar y motivar al estudiante pero no dicen cómo, e incluso no hay un referente propio del estudiante que permita identificar cuáles son los elementos que se deben considerar en un modelo de tutoría que facilite su aprendizaje.

Con los resultados obtenidos en la presente investigación se espera en un futuro, analizar si las relaciones interpersonales influyen en el desempeño académico y en la eficiencia de los estudiantes; además de contribuir con indicadores para la creación de un modelo de tutoría acorde a las necesidades de los estudiantes. Por lo cual, la investigación presenta la percepción que los estudiantes tienen de su tutor en el manejo de relaciones interpersonales, se parte de la hipótesis de que la percepción de las relaciones interpersonales que establece el tutor son diferentes en aquellos estudiantes que acaban de ingresar al sistema en línea, en comparación con quienes ya están en semestres avanzados.

Método

Participantes

128 estudiantes universitarios de licenciatura de una universidad pública en su modalidad en línea, de los cuales el 32.28 % fueron hombres y el 67.72 % mujeres. La edad promedio de los estudiantes fue de 36.97 años (SD= 9.83), la edad

mínima fue de 20 y la máxima de 58 años. El 48.03 % reportó ser soltero, el 42.52 % casado y el 9.45 en unión libre. Un 51.18 % se encontraba cursando los primeros cuatro semestres que, de acuerdo con el plan de estudios, corresponde a la plataforma única de conocimientos básicos y el 48.82 % cursaba de quinto a noveno semestre, que corresponde a los programas de profundización. Como criterio de inclusión, debían estar inscritos en al menos un curso de la Licenciatura en Psicología en su modalidad en línea. No fueron considerados los estudiantes que respondieron el instrumento de forma incompleta. El procedimiento de selección de la muestra fue por conveniencia (Kerlinger & Lee, 2002); se invitó a participar a los estudiantes a través de una convocatoria abierta, el cuestionario se cerró una vez que se cumplió con la saturación teórica, es decir, cuando ya no hubo respuestas diferentes.

Variables e instrumentos

Variables Sociodemográficas. Para conocer las características de los participantes, se les preguntó edad, estado civil, semestre que cursaba y promedio de calificaciones; adicionalmente, se preguntó la modalidad de sus estudios.

Relaciones interpersonales. Se utilizó la metodología de Redes Semánticas Naturales Modificadas [RSNM] (Reyes, 1993). Se utilizaron cinco estímulos orientados a evaluar la percepción que tienen los estudiantes sobre la relación que establecen con su tutor. Con base en la literatura se incluyeron *comunicación y solución de problemas, tutoría e interacción* para identificar qué entienden y esperan de esto; adicionalmente, se incluyó un estímulo distractor *aprendizaje*, cuyo objetivo es evitar el efecto de adivinación por parte del respondiente y que, de acuerdo con la estrategia, no se considera para el análisis. Los estímulos fueron presentados en orden aleatorio. Las instrucciones fueron:

- Defina con la mejor claridad y precisión a las palabras o frases que se le presentan, mediante el uso de mínimo cinco palabras que considere están relacionadas; puede utilizar verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, entre otros; una vez termine la lista, el siguiente paso es numerarlas en función de la importancia o cercanía que considere tiene, donde 1 corresponde a la más cercana o más importante y así continúa con la numeración.

Procedimiento

Se invitó a participar a estudiantes de toda la Licenciatura en Psicología en su modalidad en línea. Los estímulos se presentaron a través de un formulario en línea; se les proporcionó a los estudiantes el link de internet para que respondieran, se hizo énfasis en la participación voluntaria y en la confidencialidad de la información. Aquellas personas que deseaban participar respondían el cuestionario y al final le daban un clic al botón de enviar respuestas y automáticamente se les daba las gracias por su participación, en promedio tardaron 20 minutos en responder.

Los resultados se consolidan en excel y se analizan con la técnica RSNM propuesta por Reyes (1993). Se conformaron dos grupos: estudiantes de primer a cuarto semestre (plataforma única de conocimientos básicos) y estudiantes de quinto a noveno semestre (programas de profundización). Para cada uno de los grupos se obtuvo el número total de palabras definidoras o tamaño de red (TR), el peso semántico de cada palabra (PS), es decir, las sumas de las frecuencias ponderadas para cada palabra, y la distancia semántica cuantitativa (DSC) la cual se obtuvo asignando el porcentaje más alto (100 %) a aquella definidora que resultaba más cercana a cada uno de los estímulos (PS), se realizó una regla de tres para determinar el valor de

las palabras restantes. Adicionalmente, se efectuó un análisis de correlación de Spearman para identificar la relación de palabras en cuanto a la posición del PS entre los grupos.

Resultados

En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos para cada uno de los grupos, el total de las palabras definidoras mencionadas por los estudiantes frente a cada uno de los estímulos presentados. En la sumatoria total, se excluyen las palabras repetidas en los grupos.

Tabla 1. Tamaño de Red (TR) por grupos

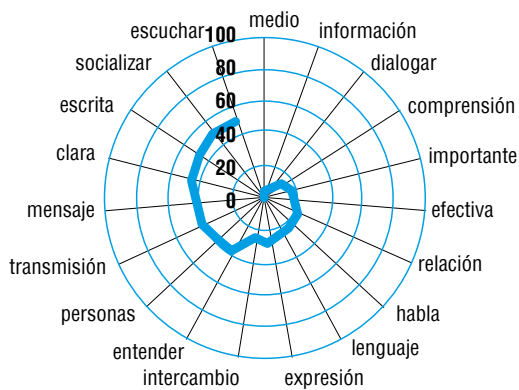
| | Estudiantes de la plataforma única de conocimientos básicos | Estudiantes de los programas de profundización | Total |
|-----------------------|---|--|-------|
| Comunicación | 144 | 138 | 216 |
| Solución de problemas | 198 | 169 | 277 |
| Tutoría | 144 | 117 | 204 |
| Interacción | 148 | 143 | 225 |

Fuente: Autores

En las figuras 1 y 2 se presentan los resultados obtenidos para cada uno de los grupos a partir de la DSC, que representa la distancia que existe entre los conceptos, a partir de la definidora de mayor PS; en este sentido, las palabras que se encuentran cercanas a cero tienen mayor peso semántico y conforme se alejan del centro tienen menos significado para los estudiantes. Respecto al estímulo *comunicación*, para los estudiantes de los primeros cuatro semestres, la palabra *medio* es más prioritaria dentro del núcleo de red, seguida por *información* y *dialogar*, mientras que, para los estudiantes de quinto semestre en adelante, *hablar* tiene mayor peso, seguido de *dialogo* e *información*. Al menos en estas primeras palabras definidoras los estudiantes comparten

los mismos significados; sin embargo, al realizar un análisis de relación entre las palabras que comparten entre los grupos (12 palabras), no se encontraron correlaciones significativas, esto significa que la jerarquización que cada uno de estos grupos realiza es diferente, aunque compartan cierto número de palabras.

Figura 1. Percepción de estudiantes de la plataforma única de conocimientos básicos sobre la comunicación que establece el tutor



Fuente: Autores

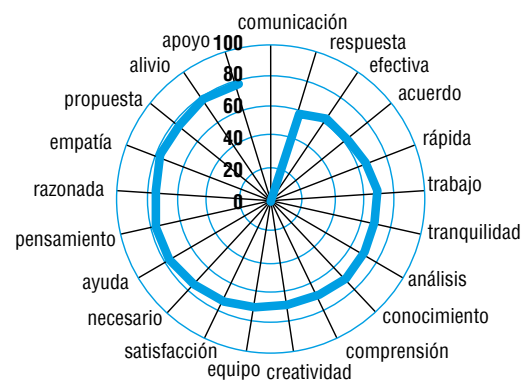
Figura 2. Percepción de estudiantes de los programas de profundización sobre la comunicación que establece el tutor



Fuente: Autores

En las figuras 3 y 4 se presentan los resultados obtenidos para el estímulo *solución de problemas*; se observa que en ambos grupos la *comunicación* es la palabra que tiene mayor peso semántico en el momento de solucionar algún problema, en el caso del grupo de estudiantes de la plataforma única de conocimientos básicos, las palabras definidoras que le siguen en orden de importancia es *respuesta* y *efectiva*; mientras que para los estudiantes pertenecientes a los programas de profundización, las palabras definidoras son *habilidad* y *resolver*. El análisis de relación entre palabras compartidas (7) fue significativa ($r_s = -0.53, p < .05$), aunque cabe resaltar que la correlación es negativa, esto significa que, aunque compartan cierto número de palabras, existen diferencias en la posición que le asignan. Por ejemplo, la palabra *tranquilidad* para el grupo de los primeros cuatro semestres ocupa el séptimo lugar; mientras que para el grupo de quinto a noveno semestre ocupa el décimo sexto lugar, esto indica que, aunque compartan el significado de solución de problemas, el PS que le atribuyen difiere entre los grupos.

Figura 3. Percepción de estudiantes de la plataforma única de conocimientos básicos sobre la solución de problemas que establece el tutor



Fuente: Autores

Figura 4. Percepción de estudiantes de los programas de profundización sobre la solución de problemas que establece el tutor



Fuente: Autores

Figura 6. Percepción de estudiantes de los programas de profundización sobre la tutoría

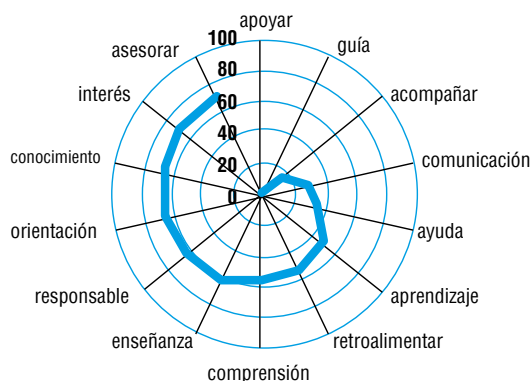


Fuente: Autores

En las figuras 5 y 6 se presentan los resultados obtenidos para cada una de los grupos sobre el estímulo *tutoría*. Para los estudiantes de los primeros cuatro semestres la palabra *apoyar* es más prioritaria dentro del núcleo de red, seguida por *guía* y *acompañar*, mientras que para los estudiantes de quinto semestre en adelante, *acompañar* tiene mayor peso, seguido de *aconsejar* y *actitud*; al realizar un análisis de relación entre las palabras definidoras que comparten entre los grupos (cinco palabras), no se encontraron correlaciones significativas, esto significa que la jerarquización que cada uno de estos grupos realiza es diferente, aunque compartan cierto número de palabras.

Respecto al estímulo *interacción*, las figuras 7 y 8 presentan los resultados obtenidos, se observa que en ambos grupos la comunicación es la palabra que tiene mayor peso semántico y comparten las definidoras, relación y aprendizaje. El análisis de relación entre palabras compartidas (8) fue significativa ($r_s = -0.73, p < .05$), aunque cabe resaltar que la correlación es negativa y muy baja; esto significa que, aunque compartan un cierto número de palabras, existe una diferencia en la posición que le asignan, por ejemplo, la palabra *retroalimentación* para el grupo de los primeros cuatro semestres ocupa el lugar siete; para el grupo de quinto a noveno semestre ocupa el décimo cuarto lugar. Estos resultados indican que, aunque compartan el significado de lo que es interacción, el PS que le atribuyen difiere entre los grupos.

Figura 5. Percepción de estudiantes de la plataforma única de conocimientos básicos sobre la tutoría.



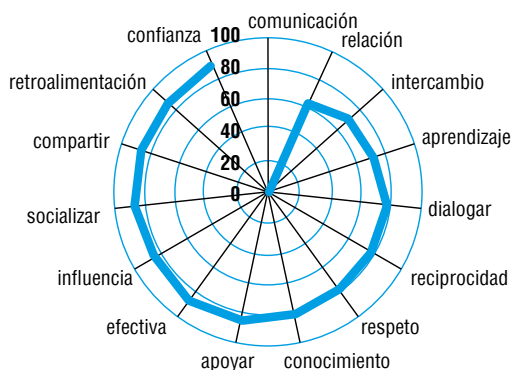
Fuente: Autores

Figura 7. Percepción de estudiantes de la plataforma única de conocimientos básicos sobre la interacción en la tutoría.



Fuente: Autores

Figura 8 Percepción de estudiantes de los programas de profundización sobre la interacción en la tutoría.



Fuente: Autores

Conclusiones

El objetivo de la presente investigación fue conocer cómo los estudiantes perciben a su tutor en el manejo de relaciones interpersonales; se partió de la hipótesis de que la percepción de las relaciones interpersonales que establece el tutor son diferentes en aquellos estudiantes que ingresan por primera vez al sistema en línea, en comparación con quienes están en semestres avanzados, en ese sentido, el análisis se presenta en función de los cuatro estímulos: comunicación, solución de problemas, tutoría e interacción.

Respecto al estímulo *comunicación*, se encontró que perciben de manera diferente el grupo de los primeros semestres, comparado con el de los últimos semestres, aunque comparten palabras similares como *información* o *dialogar*, los estudiantes de primeros semestres consideran que también implica *comprensión*, como un aspecto importante y efectivo; mientras que los estudiantes de los últimos semestres hablan de *intercambio*, *medio* y *entendimiento*. Estos resultados muestran que aquellos estudiantes de ingreso reciente al sistema de educación en línea tienen una carga afectiva en torno a la comunicación, mientras que conforme avanzan en sus estudios este se vuelve un medio. En este sentido, el tutor debe -además de tener un papel de facilitador y de guía- estar en comunicación constante con sus estudiantes e identificar sus necesidades para facilitar la permanencia y exitosa conclusión de los programas de estudio a distancia, como se ha demostrado en diferentes investigaciones (Abarca, 2014).

Para el estímulo *solución de problemas*, se observa que en ambos grupos la *comunicación* es la palabra que tiene mayor peso semántico en el momento de solucionar algún problema, lo cual indica la importancia nuevamente de este constructo en las relaciones interpersonales. Por otro lado, aunque en ambos grupos las palabras definidoras son *respuesta* y *efectiva* (estudiantes de primero a cuarto semestre) y *habilidad* y *resolver* (estudiantes de quinto semestre en adelante), todas estas palabras hacen alusión a lo que se espera cuando se presenta un problema. En el caso de los estudiantes de los programas de profundización, tiene mayor significado la resolución de un problema en comparación con aquellos de primer semestre, es decir, a partir de su experiencia es fundamental y cobra mayor relevancia la resolución de un problema.

En este sentido, la capacidad del tutor para resolver conflictos coadyuva para que el alumno

termine satisfactoriamente las actividades que le son encomendadas, ya que si no tiene esta capacidad, genera en los estudiantes estados psicológicos conflictivos como el aislamiento y la desesperación, que pueden repercutir en un bajo aprovechamiento (Abovsky, Alfaro & Ramírez, 2012).

En cuanto a la percepción de la *tutoría*, para los estudiantes de los primeros cuatro semestres, las palabras definidoras están más orientadas a lo que se espera de un tutor y que, de acuerdo con la literatura, tendría que hacer, como las funciones de guiar, apoyar y aconsejar (Cardoso, Cardoso & Albornoz, 2014); mientras que para los estudiantes de quinto semestre en adelante, no solo responden a lo que debería de hacer el tutor, sino que, a partir de la experiencia que han tenido, se encuentra una carga negativa ya que presenta asociación con conceptos como *autoridad*, *ausencia* y *atemporal*; de acuerdo con Solís, Bajonero y Quintero (2016) puede deberse a la experiencia en términos de la retroalimentación recibida, diversidad de actividades de aprendizaje o la poca familiaridad con los sistemas de educación en línea.

En este sentido, es fundamental que el tutor realice una autodiagnóstico sobre las diferentes habilidades que posee para motivar y ser empático y de qué manera influyen en su aula, ya que se ha demostrado que cuando los tutores promueven un ambiente de colaboración y poseen la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás, los estudiantes tienen un mejor desempeño (Chiappe & Cuesta, 2013; Mora & Bejarano, 2016); y en el momento en el que los estudiantes comienzan a tener una carga negativa respecto a lo que es la tutoría puede influir en su rendimiento, que afecta la conclusión de sus estudios, ya sea por reprobación o deserción (García, Cuevas, Vales & Cruz, 2012).

Finalmente, sobre el estímulo *interacción*, la comunicación sigue siendo una pieza fundamental en la relación tutor-estudiante, en ambos grupos la importancia está centrada en el aprendizaje, en dialogar; algunas diferencias entre los grupos radican en que para los estudiantes de los primeros semestres es necesaria la convivencia, conocerse, amistad; mientras que para los estudiantes de los últimos semestres la importancia radica en que sea efectiva, en compartir. Lo anterior implica que en el proceso de formación de tutores en línea difiere de lo que se espera del tutor; es fundamental reconocer estas necesidades de los alumnos y analizar cómo los tutores perciben la interacción que establecen con sus estudiantes, ya que influirá en el proceso de aprendizaje de sus alumnos (Carter & Yam, 2013; Teo, 2011). En la presente investigación únicamente se preguntó a los estudiantes cómo perciben la relación interpersonal con su tutor, por lo cual es necesario identificar cómo perciben los tutores la relación que establecen con sus estudiantes, para tener una comprensión más amplia de la interacción que se da en los sistemas en línea (Borup, 2016).

Con base en los resultados obtenidos, se comprueba la hipótesis de que la percepción que tienen los estudiantes de cómo establecen las relaciones interpersonales con el tutor son diferentes en función de la experiencia que tienen en el sistema en línea, lo cual indica que la tutoría debe diferenciar estas relaciones de acuerdo a los semestres; primeros o últimos.

Es importante anotar que para futuras investigaciones debe considerarse el tipo de habilidades interpersonales que los estudiantes creen tener y qué percepción tienen los docentes en torno a ello, en consideración a que la falta de manejo de estas capacidades puede obstaculizar la relación entre tutor-estudiante (Urdaneta & Morales, 2013). Teniendo en cuenta que no

solo basta con identificar la percepción que tienen los estudiantes respecto a la tutoría, sino reconocer las características y habilidades para mantener una relación por parte de los estudiantes que, sin duda, influyen en la relación tutor-estudiante.

Los resultados presentados hasta el momento, representan la opinión de una muestra de estudiantes de una sola carrera en una universidad pública, que cumplen con el criterio de saturación teórica, pero que no excluye la necesidad de evaluar otros grupos, otras carreras en línea para identificar si la percepción que

tienen es similar y con base en ello poder generalizar los resultados.

Hasta el momento, la presente investigación constituye una aproximación al estudio de las relaciones interpersonales en educación a distancia y presenta un avance para la comprensión de este complejo fenómeno; por lo que se espera que estos resultados sean un punto de partida para consolidar un modelo de tutoría en línea, que sea capaz de responder a cuestiones académicas y administrativas en pro de favorecer las relaciones interpersonales entre los actores involucrados.

Referencias

- Abarca, Y. (2014). La interacción tutor-estudiante en ámbitos de educación a distancia. *Revista de Lenguas Modernas*, 20, 285-294.
- Abovsky, A., Alfaro, J., & Ramírez, M. (2012). Relaciones interpersonales virtuales en los procesos de formación de investigadores en ambientes a distancia. *Sinéctica*, 39, 1-14.
- Borup, J. (2016). Teacher Perceptions of Learner-Learner Engagement at a Cyber High School. *International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 17(3), 231-250.
- Cardoso, J., Cardoso, J. & Albornoz, O. (2014). La importancia del profesor-tutor. *Revista Interfaces*, 1(1), 1-11.
- Carter, A. J., & Yam, S. (2013). How can tutors engage property students in controlled teaching environments? *Property Management*, 31(1), 55-75.
- Chiappe, A., & Cuesta, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*, 16(3), 503-524.
- Dinauer, L. (2012). Students so close, yet so far away: A case study and best practices for teaching research methods online. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1346926431?accountid=14598>
- Domínguez, D., Sandoval, M., Cruz, F., & Pulido, A. (2013). Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 25-34.
- García, R., Cuevas, O., Vales, J., & Cruz, I. (2012). Impacto de la tutoría presencial y virtual en el desempeño académico de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58, 1-11.
- Herrera, L., Mendoza, N., & Buenabad, M. (2009). Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal. *Apertura*, 5(2). 62-77.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales. México, D. F., McGraw Hill.
- Leeds, B. (2014). *Temporal experiences of e-learning by distance learners*. *Education & Training*, 56(2), 179-189.
- López, C., Platero, C., Aguilar, D., & Rubia, M. (2012). El uso de técnicas de animación sociocultural en la Universidad mejora las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes en la Universidad. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 1(9). 67-75.

- Maglajlic, S. (2012). Efficiency in e-learning: can learning outcomes be improved by using social networks of trainees and tutors? *Economics, Management and Financial Markets*, 7(4), 121-137.
- Moncada, L. (2014). La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el sistema de educación superior a distancia del Ecuador. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 173-196.
- Mora, D. & Bejarano, G. (2016). Prácticas educativas en ambientes virtuales de aprendizaje, *Revista Aletheia*, 8(2), 48-63.
- Nava, G., Rodríguez, P., & Zambrano, R. (2007). Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7. 17-25.
- Olea, E., & Pérez, P. (2005). Relevancia del tutor en los programas a distancia. *Apertura*, 5(2), 8-19.
- Pagano, C. (2008). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(2), 1-11.
- Reyes, I. (1993). Redes semánticas para la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, IX(1), 83-99.
- Sabie, O., & Androniceanu, A. (2012). Persuasive communication at the academic level and how to make it more effective. *Administratie Si Management Public*, 18, 26-52.
- Sockalingam, N., Rotgans, J., & Schmidt, H. G. (2011). Student and tutor perceptions on attributes of effective problems in problem-based learning. *Higher Education*, 62(1), 1-16.
- Solís, V., Bajonero, J., & Quintero, K. (2016). Aproximación al perfil del tutor en línea en una experiencia de b-learning. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*, 34, 1-13.
- Steenkamp, L. P., Baard, R. S., & Frick, B. L. (2012). A holistic investigation into a tutor programme in first-year financial accounting. *Meditari Accountancy Research*, 20(1), 68-87.
- Teo, T. (2011). Modeling the determinants of pre-service teachers' perceived usefulness of e-learning. *Campus - Wide Information Systems*, 28(2), 124-140.
- Urdaneta, G., & Morales, M. (2013). Manejo de habilidades sociales e inteligencia emocional en ambientes universitarios. REDHECS: *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 8(14). 40-60.
- Villanueva, R. (2016). STEPS: propuesta de un modelo para la tutoría en línea. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 16, 102-110.