

FUNCIONES, ROLES Y COMPETENCIAS DE LOS(AS) Tutores(As) EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

JOSÉ DE JESÚS PEINADO CAMACHO

Resumen:

El objetivo de esta investigación fue indagar sobre las funciones, roles y competencias de las y los tutores en la educación a distancia. Para ello se utilizó una metodología cualitativa; la investigación fue no experimental con diseño transversal y enfoque descriptivo y la muestra fue no probabilística y heterogénea. Los resultados indicaron que las actividades de las y los tutores están relacionadas con sus funciones y con otros participantes de la labor tutorial. Se identificaron cinco tipos de roles: administrativo, orientador, académico, tecnológico y social. Para cada uno se encontró un grupo de competencias: de gestión, de seguimiento, de formación, tecnológicas y sociales. Las conclusiones indican que los hallazgos son consistentes para diseñar políticas institucionales referentes a las tutorías. Los datos obtenidos enriquecen los conocimientos sobre las competencias de las y los tutores.

Abstract:

The objective of this research was to study the functions, roles, and competencies of tutors in distance education. Qualitative methodology was employed for a non-experimental study with a cross-sectional design and a descriptive approach, and a non-probabilistic and heterogeneous sample. The results indicate that tutors' activities are related to their functions and to other participants in tutoring. Five types of roles were identified: administrative, guidance, academic, technological, and social. For each role, a group of competencies was defined: management, feedback, training, technological, and social. The conclusions indicate that the findings are consistent for designing institutional policies for tutoring. The obtained data enrich the knowledge of tutors' competencies.

Palabras clave: tutores; papel del tutor; competencias; educación a distancia.

Keywords: tutor; role of tutor; competencies; distance education.

José de Jesús Peinado Camacho: profesor del Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación e Innovación Tecnológica. Av. Luis Enrique Erro s/n, Unidad Profesional Adolfo López Mateos, Zacatenco, 07738, Ciudad de México, México. CE: jpeinadoc@ipn.mx / <https://orcid.org/0000-0002-2262-4565>

Introducción

La labor tutorial crea espacios de colaboración, comunicación e interacción de calidad (De Metz y Bezuidenhout, 2018), donde las y los tutores¹ ocupan sus competencias para optimizar el proceso de aprendizaje. La tutoría es una experiencia positiva que proporciona enormes beneficios al proceso de enseñanza y aprendizaje (Skaniakos, Penttinen y Lairio, 2014; Abbot, Graf y Chatfield, 2018), se fundamenta en la interacción efectiva con los tutorados (Dutton, Bullen y Deane, 2018), se incrementa cuando se desarrolla en espacios sociales simbióticos (González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Sangrà, 2014) e induce a la práctica con actividades de aprendizaje en línea (Bunting y Williams, 2017).

Las competencias de los tutores son una variable en la tutoría y son susceptibles de ser estudiadas (Maina, Santos-Hermosa, Mancini y Guàrdia *et al.*, 2020); la reciprocidad, la mutualidad y la empatía son muy importantes en la relación tutor y tutorado (Cruz, Goff y Marsh, 2020); la motivación desempeña un papel sustancial en esta labor (Kaše, Saksida y Mihelič, 2019), se origina en relaciones de confianza que se traducen en entendimiento, autorreflexión, crítica, autoeficacia y visión de los tutores (Dutton, Bullen y Deane, 2018); el afecto y la autoeficacia sirven como recursos personales y como competencia de seguimiento (Kaše, Saksida y Mihelič, 2019); las competencias favorecen el pensamiento crítico y reflexivo, permiten la autodirección y la autorregulación, aumentan el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades metacognitivas (Peinado, 2020), por este motivo, las funciones, los roles y las competencias de los tutores son importantes para generar resultados en el aprendizaje de sus tutorados (Gjedia y Gardinier, 2018).

La tutoría implica centrar la atención en los cambios del aprendizaje en línea, en el diseño estructural y en la orientación de la propia tutoría (Feng, Xie y Liu, 2017); en consecuencia, la prioridad de los roles y las competencias han cambiado, de la pedagogía cognitiva conductista a la social-constructivista y conectivista (Li, Zhang, Yu y Chen, 2017). Este cambio influye en las competencias tutoriales y también impacta, positiva o negativamente, en los tutores de la educación a distancia (Bezuidenhout, 2018).

El problema que resuelve esta investigación es dimensionar y caracterizar los roles desde las actividades y las funciones de los tutores; se ana-

lizó profundamente la *praxis*, después se identificaron las competencias y se categorizaron por grupos, finalmente se diferenciaron, organizaron y particularizaron. La importancia de la investigación radica en recolectar información de la tutoría desde la experiencia de los tutores.

Fundamentación teórica

La mayoría de los estudios sobre los roles y las competencias de los tutores son estudios cuantitativos (Muñoz, González y Hernández, 2013; González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Sangrà, 2014; Setlhako, 2014; Li *et al.*, 2017; Bezuidenhout, 2018), existen menos trabajos con enfoque cualitativo con fundamento en la experiencia de los tutores (Arinto, 2013; Feng, Xie y Liu, 2017; Peinado, 2020), por eso es importante estimular el crecimiento y el fortalecimiento de esta línea de investigación.

En este contexto, Li *et al.* (2017) determinaron los roles de los tutores, sus deberes, tareas y competencias; y encontraron tres roles: el diseñador instruccional, el gerente o administrador y los roles sociales y, con ello, nuevas competencias. Es necesario decir que este estudio abarca la instrucción además de la tutoría.

Barberà, Layne y Gunawardena (2014:164) mencionan que “los tutores deben desarrollar competencias complejas como la resolución de problemas y el pensamiento crítico”. En este mismo sentido, Muñoz, González y Hernández (2013) reconocen que los roles y las competencias del profesorado que se desempeña en entornos virtuales es crucial para las universidades a fin de construir un marco común para las iniciativas de enseñanza y formación. Por su parte, González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Sangrà (2014) identifican y analizan las percepciones sobre el nivel de competencias de los tutores con respecto a los roles periféricos de enseñanza y sus necesidades de desarrollo para mejorar sus competencias en línea.

Por otra parte, Arinto (2013) especifica tres niveles de experiencia: básico, intermedio y avanzado; indica los grados de complejidad del conocimiento y las habilidades requeridas para cada nivel. Feng, Xie y Liu (2017) señalan como competencias tutoriales la presencia social, la presencia docente de alta intensidad, la facilitación del discurso y tres tipos de andamiaje: social, cognitivo y de instrucción directa; conceptualizan el andamiaje como el diseño estructural y de orientación de la tutoría.

La competencia que se observa con mayor frecuencia en los tutores es la capacidad de fomentar la interacción con los estudiantes en la enseñanza síncrona en línea (Campbell, Gallen, Jones y Walshe, 2019); la diversidad de herramientas síncronas entre los tutores sirve para superar normas pedagógicas tradicionales, con estrategias de participación y resultados de aprendizaje emergentes (Holt y Lopez, 2014), esto implica que los tutorados participen en rutinas significativas y prácticas cotidianas (Bunting y Williams, 2017); a este respecto, las actividades creativas son prácticas de alto impacto que aportan a los tutorados conocimientos avanzados de sus disciplinas académicas y la capacidad de aplicar ese conocimiento (Davis y Jones, 2017). En este contexto, Keiler, Diotti, Hudon y Ransom (2020) mencionan que en la práctica “los tutores deben tener actitudes positivas”, porque también se benefician de ellas y son muy valiosas para los tutorados.

Los tutorados utilizan las comunidades de aprendizaje en línea para satisfacer diferentes necesidades durante sus estudios (Fayram, Boswood, Kan, Motzo *et al.*, 2018), por este motivo, el desarrollo de competencias digitales en los tutores es prioritario (Kaše, Saksida y Mihelič, 2019), las tecnologías de la información y de la comunicación favorecen la interacción en la tutoría (González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Sangrà, 2014) y su implementación mejora la satisfacción general en los estudiantes y su efectividad (Argente-Linares, Pérez-López y Ordóñez-Solana, 2016).

Las competencias administrativas o de gestión en las universidades no siempre son percibidas o valoradas, pero forman parte importante en la labor del tutor, cuyo apoyo en este ámbito es un elemento clave (Davis y Jones, 2017; De Metz y Bezuidenhout, 2018); por este motivo es necesario monitorear y actuar sobre estas actividades que absorben el tiempo de los tutores (Li *et al.*, 2017). A este respecto las políticas institucionales son un mecanismo que facilita el trabajo y puede reducir el impacto negativo en la tutoría (Peinado, Mayagoitia y Cruz, 2019). También pueden incidir la comunicación entre las partes interesadas, la planificación general, así como la coordinación de los servicios en la tutoría (Gjedia y Gardinier, 2018) y, de igual modo, un ambiente amigable que fomente la cohesión de los tutores y las autoridades escolares (Haresnape, Aiken y Wynn, 2020).

Contextualización

El Instituto Politécnico Nacional (IPN), a través de la Dirección de Educación Virtual (DEV), ofrece estudios de bachillerato, licenciatura y posgrado en las modalidades a distancia y mixta, son impartidas por medio del Sistema Polivirtual. En este ámbito, el profesor tutor es quien realiza acciones de acompañamiento y seguimiento para los alumnos durante su trayectoria escolar, con el propósito de potenciar su desarrollo académico y personal. En cambio, un profesor asesor es quien facilita el proceso de aprendizaje, explica, realimenta y ofrece respuesta continua de los temas (IPN, 2021).

Entre la normatividad aplicable a la labor tutorial en el IPN se encuentran los reglamentos Orgánico, Interno, y General de Estudios; el Acuerdo de Creación de la Coordinación Institucional de Tutorías; los programas Institucional de Tutorías y los de la Dirección de Servicios Estudiantiles; los Lineamientos para la Operación del Ingreso, Trayectoria Escolar, Permanencia y Egreso en los Niveles Medio Superior y Superior en las Modalidades no Escolarizada y Mixta del IPN. Esta normatividad influye en las actividades y funciones que realizan los tutores a nivel institucional (IPN, 2021).

Método

El objetivo de esta investigación fue indagar sobre las funciones, roles y competencias de los tutores en la educación a distancia. La pregunta que guio el estudio fue ¿Cuáles son las funciones, roles y competencias de los tutores en la educación a distancia? La metodología que se utilizó fue cualitativa. La investigación fue no experimental con diseño transversal y enfoque descriptivo. La muestra fue no probabilística y heterogénea.

Participantes

Se seleccionaron como participantes a 30 tutores que laboran en diferentes escuelas del Instituto Politécnico Nacional, fueron categorizados como expertos e informantes clave en la labor tutorial. La muestra incluyó tutores de diferentes sitios geográficos de la Ciudad de México y de otros estados de la república mexicana. El promedio general de la muestra fue de 15 años de experiencia laboral en el campo de la educación a distancia. La tabla 1 describe las características de los participantes.

TABLA 1

Características de los participantes

Núm.	Participantes	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	Experto	•			•	•	•		•	•	•	•
2	Experto	•			•	•	•		•	•	•	•
3	Experto	•		•	•	•	•		•	•	•	•
4	Experto	•				•	•		•	•	•	•
5	Experto	•		•	•	•	•		•	•	•	•
6	Experto	•				•	•		•	•	•	•
7	Experto	•				•	•		•	•	•	•
8	Experto		•			•	•	•		•	•	•
9	Experto		•			•	•	•		•	•	•
10	Experto		•		•	•	•		•	•	•	•
11	Experto		•		•	•	•		•	•	•	•
12	Experto		•		•	•	•		•	•	•	•
13	Experto		•		•	•	•		•	•	•	•
14	Experto		•			•	•		•			•
15	Experto		•		•	•	•		•			•
16	Informante clave		•		•	•	•	•		•		•
17	Informante clave		•			•	•	•		•		•
18	Informante clave		•			•	•	•		•		•
19	Informante clave		•		•	•	•	•		•		•
20	Informante clave		•		•	•	•	•		•		•
21	Informante clave		•			•	•	•		•		•
22	Informante clave		•		•	•	•	•		•		•
23	Informante clave		•			•	•	•		•		•
24	Informante clave		•			•	•	•		•		•
25	Informante clave		•			•	•	•		•		•
26	Informante clave		•		•	•	•	•		•		•
27	Informante clave		•			•	•	•		•		•
28	Informante clave		•				•	•	•			•
29	Informante clave		•				•	•	•			•
30	Informante clave		•				•	•	•			•

- A. Pertenece a una escuela de nivel medio superior
- B. Pertenece a una escuela de nivel superior.
- C. Tiene formación en el área de educación.
- D. Tiene formación en posgrado.
- E. Ha laborado como profesor-tutor en sistema de educación a distancia.
- F. Ha laborado como profesor-asesor en sistema de educación a distancia.
- G. Ha laborado en el sistema de educación a distancia menos de cinco años.
- H. Ha laborado en el sistema de educación a distancia más de cinco años.
- I. Ha participado en la gestión de la educación a distancia.
- J. Tiene conocimientos sobre las problemáticas de la educación a distancia.
- K. Tiene conocimiento acerca de la educación a distancia en otras instituciones educativas.

Fuente: elaboración propia.

Instrumento para la obtención de información

Para obtener la información se construyó una guía de entrevista. Para constituirla se realizó una prueba piloto que consistió en realizar entrevistas individuales a profundidad a tres profesores tutores, ellos no pertenecieron a la muestra seleccionada, pero sí a la población con características similares a la del estudio. Esto permitió establecer la confiabilidad en las preguntas de la guía. Para garantizar la validez de su contenido, se utilizó el juicio de expertos (Galicia, Balderrama y Navarro, 2017), esto disminuyó la probabilidad de error en su configuración y se obtuvo relevancia, congruencia y claridad en la redacción de las preguntas.

Recolección de la información

Una vez construida la guía de la entrevista, fundamentada en la prueba piloto y en el juicio de expertos, se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas a los 30 participantes. Las preguntas de la guía fueron: ¿Qué rol, funciones y actividades desempeña en la labor tutorial? ¿Qué herramientas de comunicación utiliza y como las emplea en la labor tutorial? ¿Cuáles son las competencias de gestión que utiliza para realizar su labor tutorial? ¿Cuáles son las competencias de seguimiento que emplea como tutor? ¿Qué competencias de su formación requiere un tutor para desarrollar su labor tutorial? Para concluir con la recolección de la información, se aplicó el criterio de suficiencia o saturación teórica de los datos cualitativos (Álvarez-Gayou, 2003), existió un momento en que los entrevistados no aportaban datos nuevos y estaban siendo muy repetitivos en sus comentarios.

Sistematización de la información

Para sistematizar la información se utilizó la herramienta informática ATLAS.ti. Sus principios se basan en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (2017), cuyo enfoque orienta la relación entre el campo de estudio y los datos empíricos. ATLAS.ti facilitó el análisis cualitativo, el volumen de los datos textuales y las decisiones analíticas de forma reflexiva, rigurosa y sistemática (Paulus y Lester, 2016). También se utilizó su potencial para mostrar hallazgos sustanciales (Woods, Paulus, Atkins y Macklin, 2016).

Análisis de la información

Después de trabajar con ATLAS.ti se obtuvo la unidad hermenéutica; esta fue el contenedor que agrupó los documentos primarios, las citas, los códigos, las

familias y las redes, en ella se guardó toda la información relacionada con el análisis. Los documentos primarios fueron la base del análisis representado por los datos de campo, es decir, las transcripciones de las entrevistas que se realizaron. Las citas fueron segmentos significativos de los documentos primarios, y constituyeron la primera selección del material y la base de la primera reducción de los datos de campo. Los códigos fueron la unidad básica del análisis: conceptualizaciones, resúmenes o agrupaciones de las citas. Las familias fueron agrupaciones de citas, proceso que representó el primer paso en el análisis conceptual. Las redes fueron los elementos del trabajo conceptual, que establecieron información compleja de forma intuitiva entre diferentes componentes y las relaciones entre ellos. Así se determinaron las categorías de análisis. Con el proceso de estructuración se formaron megafamilias, superfamilias y familias (Peinado, Cerecedo y Jaramillo, 2015). Esta información se observa en la tabla 2.

TABLA 2

Estructuración de megafamilias, superfamilias y familias

Megafamilias	Superfamilias	Familias
Competencias de gestión	Administrativas	Normatividad vigente Articulación del trabajo administrativo Entorno del trabajo del tutor Funciones Actividades Estructuración del semestre escolar El plan de acción tutorial El plan de trabajo tutorial
Competencias de seguimiento	Orientación	Perfil de los tutorados Problemáticas de los tutorados Seguimiento de trayectoria Ofrecer información Conocer instancias internas o externas Personalizar el trabajo con los tutorados Habilidades ya aprendidas

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Megafamilias	Superfamilias	Familias
Competencias de formación	Académicas Tecnológicas Sociales	Diagnóstico del tutorado Estrategias y estilos de aprendizaje Autodirección en el tutorado Pensamiento crítico y reflexivo Aprendizaje autónomo Tecnologías de la Información y la Comunicación Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento Herramientas de comunicación síncronas y asíncronas Hardware Trabajo colaborativo Comunicación permanente con los tutorados Motivación de los tutorados Confiabilidad

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Los hallazgos evidenciaron que las actividades específicas de los tutores están directamente relacionadas con sus funciones y con otros participantes en la labor tutorial, estos elementos convergen en dos instrumentos primordiales, el Plan de Acción Tutorial (PAT), que es el conjunto de estrategias e indicadores que tiene como objetivo apoyar la trayectoria escolar del tutorado, y el Plan de Trabajo Tutorial (PTT), que es el documento donde el tutor establece las metas de su labor a partir de los indicadores definidos en el PAT, es el referente esencial para elaborar informes, reportar logros, áreas de oportunidad, generar información para otros tutores y continuar con el proceso de acompañamiento. Estos mecanismos ayudaron a descubrir los roles administrativo y académico de los tutores. La tabla 3 establece los participantes, describe las funciones y explica actividades específicas de la labor tutorial.

TABLA 3

Participantes, funciones y actividades en la labor tutorial

Participantes	Funciones	Actividades específicas
Director de la escuela	Propicia y mantiene las condiciones operativas y de organización	Avala la implementación de las acciones tutoriales en la escuel
Subdirector académico	Promueve estrategias y actividades programadas	Supervisa las estrategias y actividades programadas
Coordinador institucional de la tutoría	Elabora la propuesta del PAT para ser validado por la Coordinación Institucional de Tutorías. Da seguimiento al PAT y al PTT. Es el enlace con los tutores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recibe el PAT considera las necesidades, recursos y condiciones del programa académico 2. Propone junto con el subdirector académico al personal que participará en el PAT 3. Da seguimiento en plataforma al PAT 4. Recaba y procesa la información derivada del PAT para elaborar informes 5. Presenta los resultados de las acciones tutoriales y propone mejoras
Tutor	Ofrece acompañamiento y orientación a los tutorados para fortalecer la permanencia y colaborar en el egreso. Previene dificultades que afecten el desempeño individual y grupal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elabora PTT con base en el PAT validado por el coordinador 2. Registra el PTT en la plataforma 3. Asiste a las reuniones de trabajo convocadas por el coordinador 4. Implementa el PTT 5. Reportar al coordinador cualquier anomalía en la operación del PAT 6. Informa al coordinador y al subdirector las causas de rezago o abandono de los tutorados 7. Entrega un informe semestral al coordinador

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas y con información de la Dirección de Educación Virtual del IPN.

Los resultados también indicaron que las tecnologías facilitan los ambientes de aprendizaje y la labor tutorial. El tutor debe desarrollar competencias y aplicar destrezas en el ámbito de las herramientas de comunicación para cumplir con sus funciones; tiene que ser un facilitador del aprendizaje, dispuesto a formarse permanentemente, comprometido con la integración curricular y capaz de trabajar con recursos tecnológicos creativos e innovadores. También indican que la tutoría constituye un apoyo en la educación

virtual, es una actividad en la cual el tutor facilita, ayuda y contribuye a que el tutorado construya su propio aprendizaje, realizando seguimiento a las actividades que realizan, con el propósito de alcanzar indicadores de desempeño. En este contexto, los resultados establecieron que el tutor debe actualizarse constantemente e incrementar sus competencias tecnológicas. Además de la plataforma Moodle, debe conocer y usar otras herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, pues son su principal medio de comunicación con los tutorados. Estos resultados permitieron encontrar los roles tecnológico, orientador y social que los tutores deben cumplir en su labor. Las herramientas de comunicación más comunes relacionadas con estos roles se explican en la tabla 4.

TABLA 4

Herramientas de comunicación en la labor tutorial

Herramientas de comunicación	Uso en la labor tutorial
Google Hangouts: aplicación de mensajería síncrona para realizar sesiones de preguntas y respuestas o videoconferencias	El tutor informa a sus tutorados sobre becas, atención médica, bibliotecas, acerca de actividades deportivas y culturales, para motivarlos a una formación integral
Zoom: aplicación de reuniones virtuales de forma síncrona con soporte de audio y video	El tutor presenta el plan de trabajo tutorial a todos sus tutorados, establece disponibilidad de tiempos, actividades, sesiones de trabajo e intercambia información para contactarse
Google Classroom: plataforma para crear aulas virtuales, se ocupa para dar clases de manera síncrona	El tutor establece sesiones colectivas para brindar acompañamiento académico, orientación de trámites escolares, estrategias de estudio, administración de tiempo, etc.
Skype: Herramienta para comunicaciones de texto, voz y video de forma síncrona	Por medio de entrevistas individuales, el tutor identifica problemáticas y analiza áreas de orientación para atender. También se contacta a profesores o padres de familia para dar solución a estas dificultades
Moodle: Plataforma asíncrona donde se administran datos de los estudiantes, exámenes, historial académico e interacciones en foros	El tutor analiza la situación académica de los tutorados: adeudo de asignaturas, materias desfasadas, dictámenes escolares, calificaciones, estilos de aprendizaje, etc.
Correo electrónico: Sistema de envío y recepción de mensajes de forma asíncrona	El tutor lo usa como medio confidencial para atender situaciones personales y específicas con cada tutorado

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas y con información de la Dirección de Educación Virtual del IPN.

Con base en estos hallazgos se identificaron cinco tipos de roles, la descripción de cada uno permitió asociarlos a cinco grupos diferentes de competencias, las cuales se especifican en la tabla 5.

TABLA 5

Descripción de roles y grupos de competencias de los tutores

Roles	Descripción	Grupo de competencias
Administrativo	El tutor organiza su agenda de trabajo como base para sus funciones y actividades, así como fechas de entrega de reportes e informes. La organización de su tiempo permitirá fluidez en la comunicación con sus tutorados, así como con los profesores y otros participantes en la tutoría	De gestión
Orientador	El tutor apoya en la solución de las problemáticas que viven los tutorados, hace seguimiento oportuno a sus trayectorias, a sus estilos de aprendizaje y sus perfiles; identifica situaciones de riesgo al rendimiento académico y las canaliza a las instancias correspondientes	De seguimiento
Académico	Identifica quiénes son los tutorados que acompañará, se apoya en información escolar para valorar la situación académica y psicopedagógica de cada uno con la finalidad de seleccionar, aplicar y reorientar estrategias de estudio o de apoyo al tutorado en sus estudios, para evitar retrasos, deserción o abandono	De formación
Tecnológico	El tutor emplea tecnologías tanto de la información y la comunicación como del aprendizaje y conocimiento para indagar información, instruir sobre dudas, así como orientar, informar y comunicar información a los tutorados	Tecnológicas
Social	Es la competencia sustantiva del tutor, conlleva promover estrategias que fomenten la integración grupal y el trabajo colaborativo, así como las interacciones entre tutorados y tutorados-profesores, en un ambiente de respeto a la diversidad y con base en el diálogo, la confianza y empatía	Sociales

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas y con información de la Dirección de Educación Virtual del IPN.

Como se observa en la tabla 5, existen cinco grupos de competencias: de gestión, de seguimiento, de formación, tecnológicas y sociales.

Los resultados revelaron que las competencias de gestión se utilizan para realizar actividades de organización y administración, su propósito fundamental es establecer la agenda de trabajo y se presentan en tres momentos distintos: al inicio, durante y al final de la trayectoria escolar del tutorado. Al inicio, la orientación se centra en la adaptación de la modalidad y al sistema. Durante la trayectoria escolar del tutorado se hace el acompañamiento, se le ayuda a optimizar su desempeño y se evita su deserción; y al final se le brinda apoyo para que tome decisiones acerca del camino que habrá de seguir de acuerdo con sus intereses y habilidades.

Las competencias de seguimiento en la labor tutorial son de orientación, su función principal es apoyar al tutorado en la solución de situaciones que pongan en riesgo su rendimiento académico o abandonar sus estudios, hacer uso de los servicios que le ofrece la institución y guiarlo en los trámites que le sean necesarios.

Las competencias académicas se utilizan para adaptar al tutorado a la modalidad a distancia, esto incluye, pero no se limita a ello, establecer rutinas y organizar el tiempo de estudio, identificar estilos de aprendizaje y diseñar estrategias apropiadas a cada uno, proponer técnicas de estudio, así como fomentar la disciplina, la perseverancia y el orden; elementos que impactan directamente en disminuir los índices de reprobación y reducir los índices de deserción escolar.

Las competencias tecnológicas se aprovechan para orientar al tutorado en el uso de las tecnologías tanto de la información y la comunicación (TIC) como las de aprendizaje y conocimiento (TAC) como apoyo en su formación. Los resultados determinaron que se debe poner especial atención a las preguntas que hacen los tutorados, responder en tiempo y forma para retroalimentar su interés, y ayudarlos a construir y reconstruir de su propio aprendizaje.

Las competencias sociales son sustantivas en la labor tutorial, se ocupan para fomentar el trabajo colaborativo y la interacción del tutorado con compañeros, profesores, tutores y autoridades escolares de la institución. A continuación, la tabla 6 describe las competencias específicas de los tutores.

TABLA 6

Competencias de los tutores

Competencias de gestión	Competencias de seguimiento	Competencias académicas	Competencias tecnológicas	Competencias sociales
Administración del tiempo	Receptivo	Investigación	Domina el manejo básico del hardware	Asertivo
	Discreto	Analítico	Conoce y utiliza las TIC y LAS TAC	Empático
Estrategias de organización	Comprensivo	Metódico	Honesto	
	Ponderado	Creativo	Maneja TIC y TAC	Accesible
Técnicas de planeación	Analítico	Innovador	síncronas	Colaborativo
	Exhaustivo	Abstracto	Opera TIC y TAC	Comunicativo
Tácticas de integración	Objetivo	Lógico	asíncronas	Confiable
	Directo	Cognitivo	Orienta acerca de las	Sociable
Planificación de la evaluación	Eficaz	Perspicaz	TIC y las TAC a los tutorados	Conciliador
		Reflexivo		Motivador
Toma de decisiones				Liderazgo

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas y con información de la Dirección de Educación Virtual del IPN.

Discusión de resultados

Los resultados de la investigación evidencian la incorporación de roles que trascienden y profundizan en la estructura orgánica de las instituciones, es cierto que se instituyen jerárquicamente desde la verticalidad, pero se reconocen como actividades y funciones del tutor y se conceptualizan como competencias de gestión; con ello se involucra activamente en el diseño, planeación, organización y evaluación de labor tutorial y, desde esta perspectiva, se identifican las competencias específicas del tutor. En este sentido hay coincidencia con Arinto (2013); González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Sangrà (2014); Setlhako (2014), Feng, Xie y Liu (2017) y Bezuidenhout (2018), en que los tutores ayudan a desarrollar recursos de aprendizaje útiles y facilitan las interacciones de aprendizaje productivas, con ello juegan un papel en las actividades de la educación a distancia. De igual manera, los hallazgos concuerdan con los requisitos de los roles y competencias de los tutores encontrados en el estudio de Li *et al.* (2017).

Los resultados también revelaron que el aprendizaje guiado y supervisado es una pieza fundamental de la educación a distancia, por este motivo

las tutorías son una influencia positiva para que los tutores desarrollen competencias, mecanismos de aprendizaje y reforzamiento para articular fortalezas desde la práctica, tomando la experiencia como referente teórico para obtener mejores resultados en su labor. Estos aspectos concuerdan con los estudios de Maina *et al.* (2020) y Arinto (2013), en cuanto a que los tutores digitales exitosos necesitan ser estimuladores, entrenadores y guías, y que los programas de tutoría deben desarrollar una amplia gama de competencias de forma sistemática y coherente.

Los hallazgos de la investigación revelaron que los roles y las competencias tutoriales están personalizadas y particularizadas de acuerdo con los elementos y factores de cada plan de acción tutorial y programa de trabajo del tutor. Al respecto, hay coincidencia con el trabajo de Barberà, Layne y Gunawardena (2014), quienes establecen la correspondencia entre las competencias y el tipo de interacción que se ha diseñado en los programas de tutoría. También se confirmó lo establecido por Muñoz, González y Hernández (2013) al determinar las diferencias en las competencias académicas y el plan tutorial.

Asimismo, los resultados indican la relevancia de que el tutor acompañe y guie, individual y grupalmente, desde diferentes roles; por ello, necesita de competencias administrativas, orientadoras, académicas, tecnológicas y sociales, que son necesarias y urgentes para apoyar a sus tutorados a mantenerse y egresar del programa académico en el que están inscritos. En este orden de ideas, también hay coincidencia con los trabajos de Lyons, McQuillin y Henderson (2019); Fayram *et al.* (2018); Davis y Jones (2017); Skaniakos, Penttinen y Lairio (2014) y Feng, Xie y Liu (2017) en que existen complicaciones, pero al identificarlas se convierten en la clave de relaciones exitosas, la calidad de estas relaciones está asociada con los resultados, por esta razón los tutores enfocan su labor en generar confianza y motivación.

Asimismo, los resultados de esta investigación demuestran la importancia de impulsar las competencias del tutor como la columna vertebral de su labor, porque con ellas puede observar y comprender mejor desde su experiencia, al mismo tiempo clarifica la percepción del acompañamiento y la orientación. Desde esta óptica, se verifica lo establecido por Argente-Linares, Pérez-López y Ordóñez-Solana (2016), cuando indican que la experiencia del tutor plantea el camino a seguir y que, de acuerdo con Campbell *et al.* (2019), es importante reconocer la existencia de las per-

cepciones de los tutores sobre sus propios enfoques. Davis y Jones (2017) y Holt y Lopez (2014) mencionan que estas prácticas son una influencia significativa en los tutorados.

Otro aspecto fundamental mostrado en los resultados es la capacitación de los tutores para desarrollar su labor, es un componente que debe construirse constantemente. En este mismo sentido, se coincide con Setlhako (2014), cuando señala que la capacitación tiene un papel esencial para desarrollar estrategias de comunicación efectivas y para diferenciar el rol que se desempeña en esta actividad; asimismo, hay concordancia con Matheson, Rempe, Saltis y Nowag (2020), al considerarla como un factor valioso para el desarrollo profesional, y con Gjedia y Gardinier (2018) y Fayram *et al.* (2018), al entenderla como un elemento que impacta directamente en el tutor, en el tutorado y en el programa de tutoría de la institución.

La evidencia empírica obtenida en esta investigación es de gran relevancia tanto a nivel local como global. En el contexto intrínseco de la institución, los resultados son concluyentes para diseñar políticas institucionales referentes a las tutorías en la educación a distancia. En el ámbito global, la información obtenida ayuda a enriquecer los conocimientos disponibles sobre las competencias de los tutores y con ello mejorar el desempeño de sus actividades, también proporciona información útil sobre las competencias del tutor, ofreciendo opciones y nuevas tendencias en este tópico.

Conclusiones

Las competencias están relacionadas al acompañamiento del tutorado y se encuentran enfocadas a la construcción de la trayectoria escolar para potenciar el desarrollo académico y personal, lo que contribuye a lograr el proyecto académico del estudiante. El tutor tiene que ser constante, perseverante y tenaz para actualizarse en los distintos tópicos, así como renovarse con herramientas tecnológicas para desempeñar su función.

En la labor tutorial existen roles específicos de actuación por parte de los tutores, por esta razón sus competencias coinciden en un mismo significado que ayuda a comprender su importancia en el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación a distancia.

La investigación es valiosa y productiva en dos sentidos; el primero, al desarrollar conocimientos teóricos desde la experiencia de los tutores en las entrevistas y, el segundo, al mostrar información práctica sobre los roles en esta labor. Otra aportación importante es que, al converger distintas

disciplinas universitarias, se logró unificar competencias y obtener un bosquejo general que se ajusta a la dimensión actual de la labor tutorial.

La investigación generó información valiosa para estudios más introspectivos. Para futuros trabajos es recomendable incluir experiencias de estudiantes tutorados, indagar sobre el uso de nuevas tecnologías y su aceptación, conocer el impacto de la evaluación por competencias y su importancia en el ámbito educativo de la educación a distancia; todo desde una mirada multimodal, que se aprovechen las TIC, los recursos de aula presencial e híbrida para la reconstrucción del modelo de tutorías.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Abbot, Sophia; Graf, Anne Jumonville y Chatfield, Beverly (2018). “Listening to undergraduate peer tutors: roles, relationships, and challenges”, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 30, núm. 2, pp. 245-261. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185097> (consultado: 23 de septiembre de 2021).
- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2003). *Como hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*, Ciudad de México: Paidós.
- Argente-Linares, Eva; Pérez-López, María Carmen y Ordóñez-Solana, Celia (2016). “Practical experience of blended mentoring in higher education”, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 24, núm. 5, pp. 399-414. <https://doi.org/10.1080/13612016.1273449>
- Arinto, Patricia (2013). “A framework for developing competencies in open and distance learning”, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 14, núm. 1, pp. 167-185. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i1.1393>
- Barberà, Elena; Layne, Ludmila y Gunawardena, Charlotte (2014). “Designing online interaction to address disciplinary competencies: A cross-country comparison of faculty perspectives”, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 15, núm. 2, pp. 142-169. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1418>
- Bezuidenhout, Adéle (2018). “Analysing the importance-competence gap of distance educators with the increased utilisation of online learning strategies in a developing world context”, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 19, núm. 3, pp. 263-281. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3585>
- Bunting, Bryce y Williams, David (2017). “Stories of transformation: Using personal narrative to explore transformative experience among undergraduate peer mentors”, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 25, núm. 2, pp. 166-184. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1327691>

- Campbell, Anne; Gallen, Anne-Marie; Jones, Mark y Walshe, Ann (2019). “The perceptions of STEM tutors on the role of tutorials in distance learning”, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, vol. 34, núm. 1, pp. 89-102. <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1544488>
- Cruz, Joshua; Goff, Maria y Marsh, Josephine (2020). “Building the mentoring relationship: humanism and the importance of storytelling between mentor and mentee”, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 28, núm. 2, pp. 104-125. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1749344>
- Davis, Shannon y Jones, Rebeca (2017). “Understanding the role of the mentor in developing research competency among undergraduate researchers”, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 25, núm. 4, pp. 455-465. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1403534>
- De Metz, Nadine y Bezuidenhout, Adele (2018). “An importance-competence analysis of the roles and competencies of e-tutors at an open distance learning institution”, *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 34, núm. 5, pp. 1-17. <https://doi.org/10.14742/ajet.3364>
- Dutton, Hilary; Bullen, Pat y Deane, Kelsey (2018). “Getting to the heart of it: understanding mentoring relationship quality from the perspective of program supervisors”, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 26, núm. 4, pp. 400-419. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1530132>
- Fayram, Jo; Boswood, Nel; Kan, Qian; Motzo, Anna y Proudfoot, Anna (2018). “Investigating the benefits of online peer mentoring for student confidence and motivation”, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, vol. 7, núm. 4, pp. 312-328. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2017-0065>
- Feng, Xiaoying; Xie, Jingjing y Liu, Yue (2017). “Using the community of inquiry framework to scaffold online tutoring”, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 18, núm. 2, pp. 162-188. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.2362>
- Galicia, Liliana; Balderrama, Jorge y Navarro, Rubén (2017). “Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual”, *Apertura*, vol. 9, núm. 2, pp. 42-53. <https://doi.org/10.18381/Ap.v9n2.993>
- Gjedia, Robert y Gardinier, Meg (2018). “Mentoring and teachers’ professional development in Albania”, *European Journal of Education*, vol. 53, núm. 1, pp. 102-117. <https://doi.org/10.1111/ejed.12258>
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Nueva York: Routledge.
- González-Sanmamed, Mercedes; Muñoz-Carril, Pablo-Cesar y Sangrà, Albert (2014). “Level of proficiency and professional development needs in peripheral online teaching roles”, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 15, núm. 6, pp. 162-187. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1771>
- Haresnape, Janet; Aiken, Fiona y Wynn, Nirvana (2020). “Sharing good practice and encouraging community cohesion online: a programme of tutor-led online events for Open University tutors”, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, vol. 35, núm. 1, pp. 1-23. <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1752165>

- Holt, Laura y Lopez, Melva (2014). "Characteristics and correlates of supportive peer mentoring: A mixed methods study", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 22, núm. 5, pp. 415-432. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.983326>
- IPN (2021). *Dirección de Educación Virtual (DEV)* (sitio web), Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional. Disponible en: <https://www.ipn.mx/dev/> (consultado: 23 de septiembre de 2021).
- Kaše, Robert; Saksida, Tina y Mihelič, Katarina (2019). "Skill development in reverse mentoring: Motivational processes of mentors and learners", *Human Resource Management*, vol. 58, núm. 1, pp. 57-69. <https://doi.org/10.1002/hrm.21932>
- Keiler, Leslie; Diotti, Raffaella; Hudon, Kara y Ransom, Julia (2020). "The role of feedback in teacher mentoring: how coaches, peers, and students affect teacher change", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 28, núm. 2, pp. 126-155. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1749345>
- Li, Shuang; Zhang, Jingjing; Yu, Chen y Chen, Li (2017). "Rethinking distance tutoring in e-learning environments: A study of the priority of roles and competencies of Open University Tutors in China", *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 18, núm. 2, pp. 189-212. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.2752>
- Lyons, Michael; McQuillin, Samuel y Henderson, Lora (2019). "Finding the sweet spot: Investigating the effects of relationship closeness and instrumental activities in school-based mentoring", *American Journal of Community Psychology*, vol. 63, núm. 2, pp. 88-98. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12283>
- Maina, Marcelo Fabián; Santos-Hermosa, Gema; Mancini, Federica y Guàrdia, Lourdes (2020). "Open educational practices (OEP) in the design of digital competence assessment", *Distance Education*, vol. 41, núm. 2, pp. 261-278. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757407>
- Matheson, David; Rempe, Gary; Saltis, Michelle y Nowag, Amanda (2020). "Community engagement: mentor beliefs across training and experience", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 28, núm. 1, pp. 26-43. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1736774>
- Muñoz, Pablo Cesar; González, Mercedes y Hernández, Nuria (2013). "Pedagogical roles and competencies of university teachers practicing in the e-learning environment", *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 14, núm. 3, pp. 462-487. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1477>
- Paulus, Trena y Lester, Jessica Nina (2016). "ATLAS.ti for conversation and discourse analysis studies", *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 19, núm. 4, pp. 405-428. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1021949>
- Peinado, José de Jesús (2020). "Experiencias del profesorado acerca del aprendizaje autónomo en estudiantes de modalidad a distancia y el uso de recursos digitales", *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 10, núm. 20, pp. 1-17. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.645>
- Peinado, José de Jesús; Cerecedo, María Trinidad y Jaramillo, David (2015). "Propuesta de un modelo de gestión del capital intelectual para los centros de investigación del IPN", *Punto de vista*, vol. 6, núm. 10, pp. 135-157. <https://doi.org/10.15765/pdv.v6i10.768>

- Peinado, José de Jesús; Mayagoitia, Vicente y Cruz, Constantina (2019). “Los grupos de investigación y su impacto en los factores que determinan la eficiencia terminal”, *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 7, núm. 1, pp. 1-26. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v28i1.1712>
- Setlhako, Motladi Angeline (2014). “Competencies required for the facilitation of online learning courses: an online teaching assistants competency based approach”, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, vol. 5, núm. 23, pp. 1405-1405. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n23p1405>
- Skaniakos, Terhi; Penttinen, Leena y Lairio, Marjatta (2014). “Peer group mentoring programmes in finnish higher education mentors’ perspectives”, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 22, núm. 1, pp. 74-86. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.882609>
- Woods, Megan; Paulus, Trena; Atkins, David y Macklin, Rob (2016). “Advancing qualitative research using Qualitative Data Analysis Software (QDAS)? Reviewing potential versus practice in published studies using ATLAS.ti and NVivo, 1994-2013”, *Social Science Computer Review*, vol. 34, núm. 5, pp. 597-617. <https://doi.org/10.1177/0894439315596311>

Artículo recibido: 11 de enero de 2021

Dictaminado: 20 de septiembre de 2021

Segunda versión: 24 de septiembre de 2021

Aceptado: 28 de septiembre de 2021