



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 26 No. 2

Junio de 2023

ACTIVIDADES Y ACCIONES DE TUTORES EN LÍNEA EN UN AULA VIRTUAL UNIVERSITARIA¹

Natalia Lima Villeda^{2*}, Rosa del Carmen Flores Macías³, Yunuén Ixchel Guzmán Cedillo⁴

Universidad Abierta y Educación a Distancia
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México, México

RESUMEN

Con el fin de responder a las preguntas de investigación: ¿qué actividades realizan en plataforma tutores con experiencia en Educación a Distancia virtual universitaria?, y ¿cuáles acciones las conforman? Se llevó a cabo un estudio cualitativo con una entrevista semiestructurada de tipo secuencial a seis tutores en línea con al menos tres años de experiencia. Mediante el análisis temático de las transcripciones de un *corpus* de 96 cuartillas con la aproximación de confiabilidad entre codificadores, se determinaron cuatro actividades: psicoeducativa, diseño, técnica y orientación; además de identificar acciones concretas que las conformaban, como son: entender las características del estudiante, diseñar el curso a partir del seguimiento que pueden dar al estudiante y evaluar productos de aprendizaje. Se concluye que es necesario considerar procesos de formación docente pertinentes para los tutores en línea, así como explicar la vida del aula a partir de los *conocimientos base* que sustentan las acciones del tutor en línea.

Palabras clave: tutor en línea, Educación a Distancia virtual, aprendizaje electrónico, conocimientos base para la enseñanza, modelo TPACK.

¹ Agradecimiento a CONACyT, por el Apoyo número 413928, al becario con número de registro: 245355

² SUAyED Psicología, UNAM. Correo electrónico: dnatalia.lima@gmail.com

³ Facultad de Psicología, UNAM. Correo electrónico: rosadelcarmenf@yahoo.com

⁴ Facultad de Psicología, UNAM. Correo electrónico: yunuen.guzman@unam.mx

ACTIVITIES AND ACTIONS OF ONLINE TUTORS IN A UNIVERSITY VIRTUAL CLASSROOM

ABSTRACT

In order to answer the research questions: what activities do tutors with experience in university virtual distance education carry out on the platform, and what actions make them up? A qualitative study was carried out with a semi-structured interview of sequential type with six online tutors with at least three years of experience. Through the thematic analysis of the transcripts of a corpus of 96 pages with the inter-coder reliability approach, four activities were determined: psychoeducational, design, technical, and guidance; in addition to identifying specific actions that make them up, such as: understanding the student's characteristics, designing the course based on the follow-up they can give to the student and evaluating learning products. It is concluded that it is necessary to consider relevant teacher training processes for online tutors, as well as to explain classroom life from the knowledge base that supports the actions of the online tutor.

Keywords: online tutors, distance education, electronic learning, knowledge base for teaching, TPACK model.

La formación universitaria en la modalidad de Educación a Distancia (EaD) es una forma de brindar formación a adultos que no pueden asistir a clases en horarios fijos y que realizan actividades laborales o familiares. Cada institución proporciona los lineamientos formativos y las tecnologías acordes con la visión institucional de la formación profesional. Para ello se ha transitado desde tecnologías análogas como son mensajes en radio o televisión al envío de materiales de aprendizaje por correo postal como lecturas o discos compactos, hasta las plataformas de gestión de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés). Un ejemplo de LMS es Moodle, que permite alojar los contenidos en diversos formatos y facilitar la comunicación asincrónica y sincrónica.

De acuerdo con García-Aretio (2020), la EaD digital, virtual o en línea, se conforma de una serie de acciones formativas que buscan aprendizajes específicos por medio de un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, con apoyo de una serie de recursos didácticos y de tutoría para gestionar el diálogo didáctico propiciando en el estudiantado un aprendizaje independiente y cooperativo en un contexto institucional.

Para configurar este diálogo didáctico, el tutor en línea implementa ciertas actividades y acompaña al estudiante en su aprendizaje, tomando en cuenta sus características cognoscitivas y socioafectivas. Para explicar cómo se desarrolla el diálogo didáctico, gran parte de los estudios que proponen y describen la práctica del tutor en línea adoptan el término roles para categorizar su actuación; aunque generalmente describen a un docente que transita de la educación a distancia a la educación en línea.

En diferentes estudios (Barker, 2002; Baran et al., 2011; Berge, 1995; Cabero y Barroso, 2012; Chang et al., 2014; García-Aretio, 2001; Goodyear et al., 2001; Goold et al., 2010; Guasch et al., 2010; Llorente, 2006; McPherson y Nunes, 2004; McPherson y Nunes, 2008; Poulová y Klímová, 2011) se reportan y concuerdan con nueve roles definidos en términos operativos y que trasladan la actuación de un docente presencial a un tutor en EaD virtual. Es así como los primeros seis roles que se muestran en la tabla 1 son los más mencionados en los diferentes estudios, tanto teóricos como empíricos. El primer rol refiere a lo pedagógico, en tanto facilitador o académico. El segundo refiere lo social. El tercero es administrativo u organizativo. El cuarto es técnico en cuanto al uso de TIC. El quinto es la labor de consejero u orientador. El sexto es diseñador instruccional. Los otros roles que no son tan frecuentes en la literatura revisada, refieren a ser tutor de tutores como un agente que acompaña a sus pares, el que relaciona al estudiante con la institución y por último, el que lleva a cabo procesos de investigación vinculados a su docencia.

Tabla 1. Estudios sobre los roles del tutor en línea.

Tipo de estudio	Roles									
	Autores	Pedagógico	Social	Gestión	Técnico	Orientador	Tutor de tutores	Diseñador	Vínculo con la institución	Investigador
Estudios teóricos sobre los roles del tutor en línea	Berge (1995)	X	X	X	X					
	Baker (2002)	X					X	X		
	Cabero (2004)	X	X	X	X	X				
	García-Aretio (2001)	X					X		X	
	Baran et al. (2011)	X	X	X	X			X		
	McPherson y Nunes (2004)	X	X	X	X					
	Llorente (2006)	X	X	X	X					
	Estudios empíricos con metodología cuantitativa (evaluación del desempeño del tutor)	Poulová y Klímová (2011)	X	X	X	X				
Goold, et al. (2010)		X	X	X	X			X		
Chang et al., (2014)		X		X	X			X		
Estudios empíricos con metodología cualitativa (experiencias del tutor)	Goodyear, et al. (2001)	X		X	X	X		X		X
	McPherson y Nunes (2008)					X				X
Metodología cualitativa: (formación del tutor)	Guasch et al., (2010)	X	X	X	X			X		

La identificación y definición de estos roles ha llevado a proponer categorías para evaluar el desempeño del tutor y posiblemente, guiar el proceso de formación para la labor educativa en un ambiente virtual. En ese aspecto, estos estudios han sido importantes para atender los retos que ha implicado la EaD digital, por ejemplo, en las investigaciones que analizan los mensajes a partir de los roles identifican la presencia e importancia que le otorgan a las actividades social, técnica, pedagógica y organizativa (Goold, et al., 2010; Poulová y Klímová, 2011).

En consecuencia, se ha requerido comprender cómo el contexto virtual y las herramientas tecnológicas demandan e influyen en acciones específicas del tutor, que dan características particulares al diálogo didáctico en estas modalidades.

Por ello es pertinente considerar que los roles pueden ser restrictivos al partir de una definición puramente operativa, ya que parecen una prescripción del deber ser del tutor en EaD virtual, casi como un papel que debe ejecutarse, sin considerar la influencia de variables contextuales, institucionales, personales o formativas que se encuentran en juego.

En este sentido, en el presente trabajo se propone emplear el término de actividades que desempeña el tutor en línea como parte de su práctica educativa, que les da sentido conforme a su experiencia, no solamente a los roles establecidos en los estudios antecedentes. Es decir, las actividades tienen un propósito educativo general, que son implementadas por medio de acciones del tutor en línea en el ambiente de aprendizaje virtual o para establecer el diálogo didáctico mediado por tecnología, en el marco de supuestos y expectativas cultural e institucionalmente implícitas. Hay una línea de investigación que alude a esta forma de tipificación de la actuación del tutor en línea. En ella se señalan categorías referidas a actividades relacionadas con la comunicación socioemocional, el apoyo teórico y la gestión de la tarea (Fernández-Jiménez et al., 2017; Ehuleche y De Stefano, 2008).

Otros estudios analizan las autovaloraciones de los tutores sobre las actividades que consideran importantes implementar, así como la frecuencia con la que las llevan a cabo (Chang, et al., 2014; Kopp et al., 2012; Matteucci et al., 2010; Poulová y Klímová, 2011), evalúan principalmente tres aspectos. Uno, la percepción de actividades como: diseño instruccional, facilitación y evaluación del aprendizaje, uso de la tecnología, gestión administrativa, dominio del contenido y desarrollo de investigación (Chang et al., 2014). Dos, implementación de actividades para favorecer el aprendizaje mediante la interacción, al reconocer las características de los participantes, aspectos técnicos, organización didáctica, aspectos cognitivos y sociales del grupo de trabajo, formas de proveer de retroalimentación, formas de realizar evaluación de productos y procesos (Matteucci et al., 2010). Tres,

actividades de colaboración en entornos virtuales de aprendizaje de contenidos cognitivos, sociales y metacognitivos (Kopp et al., 2012).

Sin duda, un aporte importante de esta línea es que los tutores desde su experiencia dan indicadores sobre la frecuencia e importancia de las actividades que son relevantes en la dinámica de sus aulas virtuales, este acercamiento ofrece una perspectiva *in situ*.

Aunque los estudios en primera instancia se enfocan en aspectos diferentes, coinciden en señalar que la experiencia (número de años ejerciendo la actividad docente en línea o presencial) y la propia formación en procesos educativos en línea tienen un papel crucial. Es decir, los tutores que más años tienen ejerciendo la práctica docente llevan a cabo acciones distintas a los tutores en línea que recién ingresan (Chang et al., 2014; Gorsky y Blau, 2009; Kopp et al., 2012; Matteucci et al., 2010).

La línea de investigación sobre los estudios basados en el empleo de instrumentos de evaluación aporta formas de acotar la actividad del tutor en línea y dan elementos para entender su perspectiva (Chang et al., 2014; Kopp et al., 2012; Matteucci et al., 2010). Sin embargo, es posible que, al ser instrumentos diseñados bajo una lógica psicométrica, las respuestas del tutor se vean restringidas a una propuesta que deja de lado conocimientos que, desde su propia voz y experiencia sobre la tutoría en línea dan sentido a sus actividades. Esta mirada bien podría proporcionar indicadores importantes sobre: el quehacer en el aula virtual, las necesidades de formación de quienes ya están en la práctica docente y las de quienes ingresan a esta actividad profesional.

Desde la mirada que proporcionan estos antecedentes, se presenta un estudio con una mirada pragmática y aproximación cualitativa, enfocado en la visión del tutor con experiencia en la modalidad educativa a distancia y la forma en que implementa sus actividades y acciones en plataforma. Bajo la guía de dos preguntas de investigación: ¿qué actividades realiza en plataforma el tutor en línea que tiene experiencia en la EaD virtual universitaria?, y ¿qué acciones conforman sus actividades?

MÉTODO

En los reportes de investigación cualitativa, se considera crucial que los autores brinden información acerca de sus perspectivas (Wu y Levitt, 2022). Por ello, se aclara que la primera autora efectúa estudios de doctorado en Psicología con interés en los conocimientos base y la práctica educativa del tutor en línea; además de ser parte del sistema educativo del cual se analizan los discursos en el estudio. La segunda autora es profesora investigadora con doctorado en educación con estudios que buscan profundizar en el conocimiento de variables relacionadas con el desarrollo de entornos de aprendizaje en internet y que inciden en el desarrollo del pensamiento profesional en el posgrado. La tercera autora es responsable de un Laboratorio de Diseño Educativo en donde se desarrollan recursos abiertos. Con este bagaje las investigadoras centraron su interés en la comprensión de los conocimientos y actividades en plataforma del tutor en línea, variable entendida como lo que experimentan, interpretan, entienden, aprehenden, perciben y conceptualizan en su práctica docente (González-Ugalde, 2014). El análisis que aquí se presenta es un resultado parcial de un proyecto más amplio, ya que, como ocurre en estudios cualitativos, los resultados de toda la investigación son presentados en diferentes informes con enfoques distintos por la cantidad y calidad de datos analizados (Levitt et al., 2018).

Participantes del Estudio.

Seis tutores en línea. Cuatro mujeres y dos hombres, entre 26 y 50 años, con formación de posgrado en su disciplina. Con excepción de un participante quien dedica tiempo completo a la tutoría en línea en la institución, los demás desarrollan su práctica profesional en otros espacios. Los participantes 2, 5 y 6 tienen más de ocho años de experiencia como tutores en línea. Los restantes poseen entre tres y seis años. Por lineamientos institucionales, todos ellos realizan el diseño tecnopedagógico de sus asignaturas, acotado a ciertos criterios (apegarse al temario del programa y a la bibliografía básica; plasmar en un archivo las instrucciones de todas las actividades de aprendizaje al inicio del semestre, para que esté disponible en Moodle). Dicha situación se señala como característica de la

población, dado que no es una actividad frecuente en las universidades con la modalidad EaD virtual (Rodríguez-Hoyos y Calvo, 2011; Rosas, 2017).

PROCEDIMIENTO

Proceso de Selección.

El primer acercamiento fue por medio de un correo electrónico invitando a contestar el cuestionario *TPACK para el tutor en línea* propuesto por Lima-Villeda y Flores-Macías (2018) se envió a toda la población de ese momento (N=142), contestado por 35 % de los tutores invitados. 13 de ellos se valoraron con los conocimientos del modelo en cada uno de sus componentes y en interacción. El puntaje total en el cuestionario es igual a 155 y esta muestra obtuvo una media igual a 150.07 (D.E.=3.97). A partir de tales resultados, se invitó a estos tutores a la entrevista, atendiendo así a una muestra de tipo intencional (Harrison, 2013). La invitación se realizó de manera individual vía correo electrónico, indicando que la participación era voluntaria, se agendó una cita para entregar en formato electrónico el consentimiento informado, señalando el objetivo y características de la entrevista. Además, se aseguró que los resultados y datos personales serían usados con fines de investigación, conservando anonimato, sin perjuicio o retribución laboral y económica por su participación.

Entrevista Semiestructurada Secuencial.

Es una forma de entrevista cualitativa que se compone de una serie de preguntas a partir de temas específicos, es flexible y tiene el propósito de obtener descripciones del mundo del entrevistado (Kvale, 2011). El fin es la comprensión de los fenómenos descritos por los participantes (Fontana y Frey, 2015). Los pasos que señala Kvale para conformar una investigación por entrevistas fueron lo que guiaron el proceso de diseño y aplicación de la entrevista.

Las entrevistas tuvieron una duración entre una hora y una hora treinta minutos en un espacio físico o virtual con la aplicación Google Meet. Solo dos participantes eligieron la entrevista virtual (1 y 2). Cada participante ingresó a su aula, ellos eligieron la materia sobre la cual conversaron, el propósito fue tener un apoyo visual de sus descripciones (Harper, 2015). La aplicación para videograbar la pantalla y audio fue Apowersoft.

Análisis Temático (AT).

El AT es una técnica de análisis de datos en texto, en la que se identifican temas como reflejo de un patrón de significado compartido, organizado en torno a un concepto o idea clave. Es un proceso recursivo que va desde la familiarización, la construcción del libro de códigos, la agrupación de códigos en temas, hasta la conformación del reporte. Además de considerar este proceso general del AT, se adoptó para el análisis la aproximación de confiabilidad de la codificación (Braun, et al. 2019).

Con las entrevistas transcritas *verbatim*, el diseño y desarrollo del libro de códigos inició con el análisis de una entrevista, se identificaron y definieron acciones y actividades del tutor en línea. A partir de los códigos definidos, se utilizó el programa informático QDA, dos observadoras codificaron tres entrevistas de manera independiente en cuatro ocasiones, después de cada ocasión, se discutieron las discrepancias y se afinaron las definiciones hasta obtener un índice de confiabilidad $\alpha=.8$ (Krippendorf) que se considera apropiado (Nilli et al., 2017). La codificación independiente se emplea como una medida para estimar el consenso entre diferentes observadores que usan un instrumento de evaluación para codificar un mismo material (Ramos y Perosanz, 2014). Posterior a la conformación del libro de códigos se analizaron las entrevistas.

Revisión de la Integridad Metodológica.

Varios elementos se tomaron en cuenta para alcanzar la integridad metodológica de los hallazgos propuestos por Levitt et al. (2018): 1. Transcribir las entrevistas de manera cuidadosa, 2. Revisar las videograbaciones para acotar las descripciones, 3. Calcular la intersubjetividad aritmética en el libro de códigos (Kvale, 2011).

RESULTADOS

El *corpus* analizado constó de 96 cuartillas, identificando cuatro actividades reportadas por los tutores en línea con las respectivas acciones que implementan como parte de su práctica educativa. Las actividades son: psicoeducativa, diseño, orientación y técnica, de cada una se derivan acciones, como se muestra en la figura 1.



Figura 1. Actividades y acciones del tutor en línea.

En la figura 2 se muestra una nube de palabras que representa la frecuencia de las acciones con diferente tamaño de fuente. Las acciones que tienen mayor frecuencia son: diseñar y dar seguimiento, entender las características del estudiante y evaluar productos de aprendizaje. La acción solucionar dificultades tecnológicas es la que menos presencia tiene en las explicaciones.



Figura 2. Nube de palabras con las acciones del tutor en línea. El tamaño de la fuente representa la frecuencia de cada acción.

Las actividades se componen de acciones del tutor en línea en un curso formativo a nivel universitario en EaD virtual. Tienen un propósito educativo y una herramienta de la plataforma asociada que permite el establecimiento del diálogo pedagógico con el estudiante. A continuación, se analizan las acciones que desarrollan los tutores en línea en su aula virtual para cada actividad

Actividad de diseño. Son las acciones correspondientes son implementadas antes de que inicie el curso, a modo de elaborar la planeación y expresar de manera escrita la instrucción de la materia en un documento disponible para el estudiante al

inicio del semestre, además de la configuración de las herramientas y materiales en Moodle.

Actividad de diseño y seguimiento. Son acciones que se refieren a conformar la instrucción de la materia para todo el semestre, articulada con la visualización en plataforma. Esta acción tiene como foco el seguimiento que puede ofrecer a los estudiantes en el contexto de la materia y su habilidad técnica en Moodle para realizar la copia de respaldo del curso anterior y adecuarlo al curso que está por comenzar.

“restauro las aulas, pero siempre hago modificaciones para las actividades, los recursos con los que trabajo, y para mí es necesario por dos circunstancias, porque, para empezar, a ti te da la posibilidad de sacudirte lo anterior y trabajar como con cosas nuevas, cosas diferentes que te impliquen un esfuerzo distinto al anteriormente realizado y, por otro lado, porque ... en los estudiantes... Se da la cuestión del plagio, y de copiarse actividades y solo cambiar ciertos elementos” (T4)

“pues trato de distribuir el tiempo en función de la complejidad de la actividad y del tiempo del semestre, o sea un contenido complejo puede ser dos semanas, que también considero el tiempo para ellos, el tiempo para mí revisarlo y tiempo para que desarrollen la siguiente actividad, [señala su materia en plataforma y la describe]... y les mandaba finalmente el archivo con comentarios también, entonces eso permite que vayan afinando todo para la siguiente entrega, hasta la entrega final ... entonces planeo en términos de que me alcance a que les revise, hagan la corrección, hagan el siguiente paso, justamente hasta el final del semestre.” (T.6)

Actividad de actualización de materiales curriculares. Es la acción en la que el tutor se asegura de tener vigente los materiales para la materia, ya sea al verificar los hipervínculos a una página de un sitio web, hasta cargar o adjuntar en plataforma Moodle recursos tales como: lecturas en formato PDF, videos, pódcast, etc. Las características de estos recursos, es que son actuales o apoyan la comprensión de los temas.

“la bibliografía que siempre esté disponible, o sea, checar porque de repente manejo algunas ligas en Internet, pero, a veces da la casualidad de que dejan de funcionar esos sitios y tengo que revisar eso, que las instrucciones sean las adecuadas, que sea entendible lo que estoy diciendo ...ahm [expresión] elementos, si, revisar la bibliografía que esté disponible y los tiempos, yo creo nada más.” (T.1)

“cada vez que cargo los programas, los rediseño, adapto actividades e incluyo referencias...no sé, voy a la feria del libro y veo un libro que me puede funcionar, ya no lo puedo incluir ahorita, pero sí puedo incluirlo para el siguiente semestre,

entonces mientras voy sacando las copias del capítulo de los libros que requiero, o textos que encuentro, lo que sea, y ya cuando inicia el semestre incluyo referencias o las nuevas actividades, lo que creo que se puede ir adaptando.” (T.5)

Otra acción correspondiente a la actividad de diseño es *atender a restricciones institucionales*. Los tutores en línea señalan que se apegan o ciñen su actividad a los requisitos institucionales para la inclusión de elementos o modificaciones en su diseño educativo, tales como: elaborar material didáctico, tener en cuenta el calendario de la universidad, considerar actividades colaborativas o sincrónicas, etc. Además, manifiestan razones por las cuales se atienden o no, lo que permite valorar la acción como un ejercicio evaluativo por parte del tutor al desempeñar su práctica.

“finalmente, nos tenemos que ajustar a la plantilla que nos dan ... de qué es lo que debe tener el curso, de un mínimo de actividades, algunas colaborativas, atender a eso...Comenzar a regularse, es un criterio que hay que ir cumpliendo y en lo personal más bien me centro en buscar que se cubran la mayoría de los contenidos del curso con las actividades, con los materiales.” (T.6)

“ahora nos piden que metamos cuando menos una sesión sincrónica en el aula virtual ... en algunos módulos sí la pongo en otros no...” (T.5)

“hace algún tiempo se desató la polémica de si era o no calificable o si era o no necesaria hacer una evaluación sumativa, es decir, aplicar un examen final o no, bueno, ahí no nos hemos podido poner de acuerdo... desde mi óptica, este tipo de módulos que son tan aplicados, la evaluación objetiva en vez de ayudar, estorba ¿por qué?, porque puede haber un alumno que se la pasó de superhueva [sic.] todo el semestre y presenta un muy buen examen y ya tiene la calificación aprobada... o puede haber quien le fue superbién en todas las entregas y en el examen le fue remal [sic.], no sabemos qué pasó” (T.2)

Actividades de psicoeducación. Se implementan durante el semestre académico por los tutores con cuatro acciones: entender las características del estudiante, realizar adecuaciones, evaluar productos de aprendizaje y comunicar la evaluación.

Actividad para entender las características del estudiante. Refieren a la acción en la que se narran las particularidades de los estudiantes (disposición de tiempo para estudiar, compaginar tiempo de estudio con compromisos laborales y familiares) o las cualidades de las actividades que entregan. Características que toman en cuenta para anticipar tanto posibles consecuencias en su adaptación a la modalidad, como en su proceso de formación profesional.

“la mayoría trabaja por la noche... empiezan a escribir y les contestaba, creo que lo más tarde que tengo presente es 3 de la madrugada, si estaba conectado les contestaba en ese momento” (T.6)

“Hay ocasiones en las que los alumnos se cohíben, o dejan de participar ... entonces hay que darles un jaloncito, o una notificación, dependiendo el caso, porque a veces me han llegado a decir: perdón profesor, es que tenía tarea del módulo tal... ahí sí es el jaloncito de orejas, oye es que mi materia también es importante, haz tiempo para todos...cuando es una actividad dices bueno, no hay bronca, cuando ya van dos, tres ya es cuando empieza a alamar, dices híjole, pongo 10 actividades y no has realizado tres, cuatro, es complejo.” (T.3)

La acción *realizar adecuaciones* alude a incorporar actividades o apoyos específicos para los alumnos con el propósito de compensar las dificultades que presentan. Los tutores describen las dificultades de los alumnos con alguna herramienta o en la comprensión de los temas en función de la instrucción, para lo cual, señalan ampliar fechas de entrega, agregar una actividad y añadir recursos como lecturas, videos, películas y tutoriales, estos últimos dirigidos en mostrar cómo manipular las herramientas como las wikis o la nube para compartir productos de aprendizaje.

“... para esto sí les hago tutoriales, algunos los pueden encontrar en YouTube [muestra los enlaces a los videos en pantallas pequeñas en plataforma como videos incrustados] y también los que yo voy haciendo para que ellos aprendan a utilizar cada una de las herramientas.” (T.1)

“...de repente, tengo planeado un número de lecturas y veo que las cosas no están bien, entonces recortemos acá y pongamos acá otras cosas, y se mueve y no pasa nada. Al contrario, me parece que los alumnos lo agradecen.” (T.4)

“...les envío un instructivo para que se puedan conectar, descargar. Sobre todo, las materias de primer semestre...” (T.5)

La acción *evaluar productos de aprendizaje* refiere a las evidencias que les permiten valorar los conocimientos y el desempeño de sus estudiantes, indicando la herramienta de evaluación o la que está asociada al desarrollo de los aprendizajes.

“todos tienen aquí mira [señala en plataforma] la rúbrica para evaluar la actividad, todas las actividades que tengo en la plataforma tienen cuando menos ...criterios mínimos de evaluación, o sea, si les pido que hagan un cuadro comparativo, les pongo que los criterios de evaluación sean que incluyan las siguientes características, estas y estas, que pongan esto y que las referencias las pongan de esta manera, y tal cosa ... en algunos casos pongo rúbrica, por ejemplo en los foros pongo rúbricas” (T.5)

“... casi todas las actividades que yo propongo suponen que el alumno entendió la información y que la puede sintetizar, o la pueden manipular de manera de que, dé como resultado las actividades que se propusieron. Otro de los objetivos es que le aporte el aprendizaje de una nueva competencia, como te decía el armar un programa de radio significa que te vas a familiarizar con el programa de edición de audio y que te vas a familiarizar con... unos los suben en YouTube, otros en Dropbox. Otro factor es que sea poco plagiable [sic.]...” (T.2)

Comunicar la evaluación es la acción con la que los tutores informan a los estudiantes sobre los elementos que se valoran en el curso, explicitando la herramienta con la que se media el diálogo. Al proveer la información, se busca que el estudiante tenga mejoras en el aprendizaje o en su calificación.

“algunos de los alumnos nunca le dan clic a los criterios de evaluación... después cuando los evalúas algunos te confrontan... en un foro por decir algo, le pongo 4 cumplió con tantos criterios y le faltó tanto... y le da 4 de 5 puntos ... y le mando la calificación, si el alumno necesita un punto más, pues, me lo va a pedir, si me lo pide yo le digo que haga las modificaciones y que incluya lo que le faltó, cuando el alumno incluye lo que le faltó obviamente está teniendo el aprendizaje que le faltó tener, entonces considero que es adecuado, entonces, pues, le subo un punto...” (T.4)

“además de este mensajito de bienvenida de preséntense en el foro y bla bla bla [sic], entonces nos vemos tal fecha, tal día, pongo dos horarios, y nos conectamos ... nos conectamos en una clase de una hora, a veces que ha tomado un poquito más, pero más o menos contemplada en una hora, como para decirles cómo vamos a trabajar, una introducción para decirles más o menos de qué se va a tratar la materia, más o menos qué actividades tenemos que hacer y bueno los lineamientos, formas, tiempos en que contesto y cosas básicas.” (T.5)

Actividad técnica. Se realiza durante el curso, cuando es necesaria, la acción de solucionar dificultades tecnológicas alude a problemas con la gestión de la plataforma en herramientas particulares. Es una dificultad solucionada de manera rápida o sencilla por medio de videotutoriales, cursos o información en la web. También, algunos participantes mencionaron su incomprensión de qué fue lo que sucedió, pero que no afectó el curso, es decir, se valora que la dificultad no tuvo inconvenientes para los fines de las actividades de aprendizaje.

“en algún momento se trató de integrar algunas cosas como sopa de letras, crucigramas, los crucigramas de repente, la configuración era de repente un poquito, no te salía tal cual como la pensabas, pero eran los plugin de ese momento, eran las cosas más técnicas del Moodle... también hago búsquedas en la red ... videotutoriales, en la página de Moodle la información que aparece” (T.6)

Es una acción con muy poca frecuencia en las descripciones de los tutores en línea (3.7 %), algunos incluso señalan la facilidad para usar la plataforma como son los tutores con menor tiempo laborando en el sistema, T.1 y T.4, e incluso es una acción que no refirió el T.3.

“cuando digo que no soy experta en tecnología, es porque no soy como de estas personas, que conocen veinte mil cosas y que saben programar... pero Moodle es una cosa supersencilla. Creo que nunca he tenido dificultad.” (T.4).

Actividad de orientación. Refiere a la acción de establecer comunicación con herramientas alternas que tiene la finalidad de apoyar a un estudiante en la solución de dificultades o necesidades particulares con las actividades de aprendizaje o comprensión de los temas. Se puntualiza el uso de una herramienta alterna dado que se prefiere la comunicación sincrónica (videollamadas o llamadas telefónicas) o bien, asincrónica pero apoyada por evidencia visual como capturas de pantalla (correos electrónicos o redes sociales). Es una acción que toma en cuenta las características de conexión de sus estudiantes, la particularidad de un alumno con dificultades en su materia y contestar de manera eficiente, efectiva y pronta.

“me mandan pantallazos, entonces yo utilizo mucho las redes sociales, entonces es: toma una foto a la computadora... Entonces eso me ha servido de mucho, este apoyo que les doy, de sin importar si eres mi alumno o no...” (T.3)

“desde mi presentación, queda abierto el diálogo, para mí es superimportante la comunicación entre tutor-alumno ...me pueden agregar a redes sociales, estoy casi conectado 24/7 los 365 días del año, entonces escríbame las dudas que tengan ... en cuanto la vea se las contesto...” (T.6)

“no me veo acosada por los alumnos, no recibo una cantidad excesiva de mensajes, es como, se autorregulan muy bien en este sentido, yo como siempre saben que tienen las otras dos opciones, el correo y el mensajero, generalmente a lo último a que acuden es al WhatsApp o la llamada...sí ha habido algunas con las que voy de la manita todo el semestre, pero no me incomoda, más bien son las que más alto rendimiento tienen, entonces no me molesta, pero ha sido muy poco, no te puedo decir que me agobien o que es excesivo o que cometí un error al dar mi teléfono, no.” (T.2)

DISCUSIÓN

La caracterización de la práctica educativa del tutor en línea mediante el análisis de la comprensión que ellos tienen sobre sus actividades ha resultado útil. En principio,

porque se identifica un propósito educativo en dichas actividades, las cuales, tienen un contexto disciplinar e institucional para el establecimiento del diálogo didáctico mediado por tecnología, no un papel o rol de enseñanza que debe desempeñar en abstracto y “encadenado” a la tecnología disponible, como si fuera un técnico que requiere demostrar el dominio de una serie de destrezas (Monroy, 2000).

Asimismo, en las actividades se identifican las acciones que desempeñan el grupo de tutores en línea, la *acción mediada* que no se puede desligar de la persona, pero que, representan el conjunto de relaciones sociales que han sido interiorizadas y se manifiestan en las actividades educativas, a lo que la literatura especializada le conoce y le ha llamado pensamiento docente (Monroy, 2000).

El presente análisis del pensamiento del tutor en línea, como eje y factor de la práctica, que indaga los procesos cognoscitivos y las consecuencias en la enseñanza virtual, se enmarca en la línea de las investigaciones sobre pensamiento docente, que asume la premisa de un profesor reflexivo, tomador de decisiones, con creencias y pensamientos que guían su práctica educativa.

Al comparar los resultados del presente estudio con otros estudios cualitativos centrados en la práctica educativa del tutor en línea, se encuentran semejanzas, por ejemplo, en la actividad de diseño en el estudio de Morris y colaboradores (2005), los tutores en línea adecuaban o configuraban el curso como parte de sus actividades previas, quienes personalizaron el curso “enlatado” en la forma de verificar y actualizar enlaces, probar y corregir errores de cuestionarios, agregar o eliminar contenido, revisar preguntas de discusión, revisar actividades de instrucción o estructurar los foros de discusión.

Se advirtió en la sección de participantes que los tutores del presente estudio realizan la actividad de diseño y que es poco frecuente en la EaD virtual en universidades mexicanas, como reportan los estudios de Rodríguez-Hoyos y Calvo (2011) así como Rosas (2017) quienes señalan que los tutores en línea brindan seguimiento a los estudiantes, sin posibilidad de incidir o introducir cambios en el proceso formativo, por ejemplo: planear, evaluar y realizar materiales, seleccionar cursos, sugerir cambios o ajustar programas de estudio. No implementar la actividad de diseño tiene consecuencias negativas. Rodríguez-Hoyos y Calvo (2011) ya

señalaban que el tutor en línea tiene una profesión restringida, al ser un técnico que aplica lo que ha sido diseñado por otro y limita la posibilidad de dar un seguimiento individual a los alumnos en caso de tener dificultades con los aprendizajes de la materia.

Desde otra óptica Rosas (2017) indica que los tutores en línea entrevistados: expresan que no intervenir en el diseño es una característica de la educación superior a distancia y no un desplazamiento de la figura del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al tener en cuenta ambas posturas, es necesario seguir abordando en la población de estudio sus entendimientos respecto de la actividad de diseño y las posibilidades de elaborar una planeación de manera colaborativa o una actividad delegada al profesional experto en diseño instruccional.

Considerar la propuesta de actividades del tutor, atendiendo a aspectos contextuales-institucionales, posibilita identificar semejanzas con otros estudios del mismo corte, que no pretenden generalizar, pero que justo las semejanzas permiten reconocer posibilidades de desarrollo diferenciado entre los tutores en línea en ejercicio, y los que están por incorporarse, específicamente con implicaciones en procesos institucionales de inducción, capacitación y de desarrollo profesional del tutor como docente.

Siguiendo la lógica de la formación del tutor en línea, en la actividad técnica se identifica que los tutores tienen dominio de la plataforma que permite la conformación del ambiente de aprendizaje virtual, y que, si llegan a tener dificultades técnicas, no afectan su curso o el aprendizaje de sus estudiantes, porque han buscado formas de solución. Puede ser que una formación técnica general en la plataforma Moodle o las TIC, no es necesaria para los tutores en línea en activo.

Sin embargo, vale la pena precisar que los tutores que manifestaron tener dificultades son los que tienen más experiencia en la modalidad de formación, es posible que los tutores pioneros no tuvieron apoyo formativo o proceso de inducción, lo que coincide con lo reportado por Berry (2019) que identificó que quienes tienen más de siete años en la EaD virtual, han aprendido a enseñar en línea usando las

herramientas, reconociendo su aprendizaje por ensayo y error en el uso de las tecnologías en general.

La solución de dificultades técnicas es una acción que se valora positivamente en este estudio, porque tiene poca presencia en el discurso de los tutores en línea, puede interpretarse que su discurso no está centrado en las tecnologías. Sería importante indagar en un estudio subsecuente, como reporta Cabero y colaboradores (2019) cuando ya los tutores tienen un dominio técnico de Moodle, fomentar las potencialidades sociales, comunicativas y colaborativas del LMS.

También se valora positivamente la acción de solucionar las dificultades técnicas, porque da muestras del pensamiento del tutor en línea, quien recurre a una serie de recursos para implementar sus actividades, como son: conocimientos, representaciones, suposiciones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, creencias, actitudes, intereses y valores que influyen en la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES

En el presente estudio, se analizaron las actividades y las acciones que realizan los tutores en línea con base en su experiencia en la plataforma educativa, para mediar el diálogo didáctico en una formación universitaria en su modalidad EaD virtual.

Las actividades son: psicoeducativa, de diseño, técnica y orientación. Es posible comprender la complejidad de cada actividad, a partir de acciones concretas, las que permiten principalmente: entender las características del estudiante, diseñar el curso a partir del seguimiento que pueden dar al estudiante y evaluar productos de aprendizaje.

La acción que menos presencia tiene es solucionar dificultades técnicas en plataforma, esto puede ser porque requiere de una comprensión mínima indispensable para implementar su práctica en un ambiente sustentado en las TIC y los tutores en línea ya la tienen.

También, se da cuenta de que el discurso del tutor en línea no gira en torno a las tecnologías o una herramienta en sí misma, sino en las actividades que dan sentido

a su función formadora de profesionistas dentro de un ambiente de aprendizaje virtual. Lo que nos aparta de la postura “tecnocrática” de la formación docente.

Considerando que la forma de acceder a los participantes entrevistados fue por los resultados de un estudio previo, en el que se valoró la percepción de conocimientos del tutor en línea desde el modelo TPACK, se estima importante contrastar los resultados del presente análisis, para examinar las acciones que realizan en plataforma los tutores en línea que se perciben con menos conocimientos desde el modelo TPACK, a modo de dar una panorámica de lo que realizan en general los tutores en línea en sus aulas virtuales, no solo los expertos quienes fueron los entrevistados en la presente investigación.

También se considera pertinente tener como marco explicativo el modelo TPACK para comprender y explicar las acciones del tutor en línea a partir de sus *conocimientos base para la enseñanza* (Shulman, 1986). Una limitante del presente estudio, es que solo se identifican y analizan las actividades y acciones del tutor en línea, lo que puede ser ampliado si se trabaja desde la lógica del pensamiento docente. Ya que el explicar la vida en el aula requiere considerar de manera integrada y vinculada las actividades, las acciones y los conocimientos. Es necesario descubrir la reconstrucción de la realidad de los tutores en línea en términos de los significados otorgados a la enseñanza y cuáles son los fundamentos de esas construcciones (Shulman, 1989/1986).

Referencias Bibliográficas

Baran, E., Correia, A.P y Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32 (3), 421–439.
<http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2011.610293>

Barker, P., (2002). On Being an Online Tutor. *Innovations in Education and Teaching International*, 39:1, 3-13.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13558000110097082#.V176c6JyzKE>

Berge, Z.L. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations from the Field. *Educational Technology*. 35(1).
http://emoderators.com/wpcontent/uploads/teach_online.html

- Berry, S., (2019). Professional development for online faculty: instructors' perspectives on cultivating technical, pedagogical and content knowledge in a distance program. *Journal of Computing in Higher Education*, 31. 121–136. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9194-0>
- Braun, V. Clarke, V., Hayfield, N., y Terry, G., (2019). Thematic Analysis. En: P. Liamputtong (eds) *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 843-860). Springer, Singapore. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1007/978-981-10-5251-4>
- Cabero, J. y Barroso, J. (2012). El tutor virtual: características y funciones. En Padilla, G.E., Leal, F., Hernández, M. y Cabero, J.(2012). Un reto para el profesor del futuro: la tutoría virtual. http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/fleal2012_o.pdf
- Cabero, J., Arancibia, M. L., y Del Prete, A., (2019). Dominio técnico y didáctico del LMS Moodle en Educación Superior. Más allá de su uso funcional. *Journal Of New Approaches In Educational Research*, 8 (1), 27–35. DOI: 10.7821/naer.2019.1.327
- Chang, C., Shen, H. Y. y Liu, E. Z. (2014). University Faculty's Perspectives on the Roles of E-Instructors and Their Online Instruction Practice. *The international review of research in open and distance learning*, 15 (3). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1654/2974>
- Ehuleche, A.M. y De Stefano, A. (octubre 2008). Las competencias del tutor virtual: hacia una definición de capacidades y prácticas. *I Congreso virtual Iberoamericano de calidad educativa a distancia*. http://eduqa2008.eduqa.net/eduqa2008/images/ponencias/eje_tematico_4/4_4_5_LAS_COMPETENCIAS_DEL_TUTOR_VIRTUAL__Ehuleche__De_Stefano.pdf
- Fernández-Jiménez, M.A., Mena-Rodríguez, E. y Tójar-Hurtado, J.C. (2017). Funciones de la tutoría en e-learning: Estudio mixto de los roles del tutor online. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 409-426 DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.273271>
- Fontana, A., y Frey, J. (2015). La entrevista. En N. Denzin e Y. Lincoln (Coords.) *Manual de investigación cualitativa Vol IV. Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 140-202). Barcelona, España: Gedisa.
- García-Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. España: Ariel Educación

- García-Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...?. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 09-28. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- González-Ugalde, (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281032883011>
- Goodyear, P., G. Salmon, J.M. Spector, C. Steeples, and S. Tickner, (2001). Competencies for online teaching: A special report. *Educational Technology, Research and Development* 49, (1), 65-72.
- Gould, A., Coldwell, J., y Craig, A. (2010). An examination of the role of the e-tutor. *Australasian journal of educational technology*, 26(5), 704-716.
- Gorsky, P. y Blau, I., (2009). Online Teaching Effectiveness: A Tale of Two Instructors. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10 (3). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/index>
- Guasch, T., Álvarez, Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education* 26, 199–206. doi:10.1016/j.tate.2009.02.018
- Harper, D. (2015). ¿Cuáles son las novedades visuales?. En N. Denzin e Y. Lincoln (Coords.) *Manual de investigación cualitativa Vol IV. Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 235-261). Barcelona, España: Gedisa.
- Kopp, B., Matteucci, M.C. y Tomasetto, C., (2012). E-tutorial support for collaborative online learning: An explorative study on experienced and inexperienced e-tutors. *Computersy Education*, 58, 12–20. Doi: 10.1016/j.compedu.2011.08.019
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa* (Trad. T. del Amo y C. Blanco). México: Morata.
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., y Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000151>
- Lima-Villeda, N. y Flores-Macías, R.C. (2018). Conocimientos del tutor en línea en una universidad pública mexicana: Modelo TPACK. *HAMUT'AY*, 5 (2), 22-33. DOI: [10.21503/hamu.v5i2.1618](https://doi.org/10.21503/hamu.v5i2.1618)

- Llorente, M. C. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20(6).
<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/16386>
- Matteucci, M.C., Tomasetto, C., Mazzonia, E., Gaffuria, P., Selleria, P. y Carugati, F. (2010). Supporting online collaboration: Drawing guidelines from an empirical study on E-Tutors. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 3270–3273.
- McPherson, M. A., y Nunes, J. M. B. (2004). The role of tutors as an integral part of online learning support. *European Journal of Open and Distance Learning*.
<http://eprints.whiterose.ac.uk/999/>
- McPherson, M. y Nunes, J.M., (2008). Critical issues for e-learning delivery: what may seem obvious is not always put into practice. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 433–445
- Morris, L., Xu, H., y Finnegan, C., (2005). Roles of faculty in teaching. Asynchronous undergraduate courses. *JALN*, 9 (1), 65-82. DOI:
<http://dx.doi.org/10.24059/olj.v9i1.1803>
- Monroy, M. (2000). Evaluación de la docencia: perspectivas actuales. En M. Rueda Beltran y F. Diaz Barriga Arceo (Comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp.283-307). Paidós Educador.
- Nilli, A., Tate, M., y Barros, A., (2017). A Critical Analysis of Inter-Coder Reliability Methods in Information Systems Research. En Riemer, K, Indulska, M, y Tuunainen, V (Eds.) Proceedings of the 28th Australasian Conference on Information Systems. University of Tasmania, Australia, 1-11.
<https://aisel.aisnet.org/acis2017/>
- Ramos, M. M., y Perosanz, J. J. (2014). Análisis de las interacciones entre personajes inmigrantes/extranjeros y nacionales/autóctonos en la ficción televisiva española. *Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 7(2), 136-159.
<https://revistas.uosario.edu.co/index.php/disertaciones/article/view/3737>
- Poulová, P. y Frydrychová, B., (septiembre 2011). University Teacher as an On-line Tutor. *14th International Conference on Interactive Collaborative Learning*.
http://www.iclconference.org/dl/proceedings/2011/program/contribution179_a.pdf
- Rodríguez-Hoyos, C. y Calvo, A. (2011). La figura del tutor de e-learning. Aportaciones de una investigación con estudios de caso. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (1), 66-79.

http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-rodriguez_calvo/v8n1rodriguez_calvo

Rosas, L. V. (2017 diciembre). El rol del docente en línea. Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia 5(5). Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual México. <http://www.udgvirtual.udg.mx/remieid>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Wu, M.y Levitt, H., (2022) How to become a responsive therapist: A study of experiences of developing therapists, *Psychotherapy Research*, 32:6, 763-777, DOI: 10.1080/10503307.2021.2009929