



Tutoría virtual estructurada como estrategia de acompañamiento en licenciaturas 100% online: propuesta metodológica desde el análisis de contenido cualitativo

Structured virtual tutoring is a support strategy in full inline undergraduate programs: a methodological proposal based on qualitative content analysis

Alfonso Myers Gallardo

Amg99@usal.es

<https://orcid.org/0000-0002-6567-698X>

Centro de Investigación en Derechos Humanos CIDH Diversitas
Universidad de Salamanca, España.

Carmelo Varela Villalpando

Carmelo.varela@univa.mx

<https://orcid.org/0009-0005-1127-5303>

Online

Universidad del Valle de Atemajac, México

Resumen

Este artículo presenta una propuesta metodológica cualitativa como primer paso hacia la construcción de un modelo de tutoría virtual estructurada en programas de licenciatura completamente en línea. El **objetivo** es explorar, mediante un enfoque riguroso y situado, las experiencias de estudiantes de Filosofía y Teología del campus online de la UNIVA, con miras a generar insumos para el rediseño de políticas institucionales de acompañamiento académico. **Metodología:** A través de entrevistas semiestructuradas organizadas en bloques temáticos (motivación, TIC, relación pedagógica, percepción docente, entre otros), se inicia un proceso analítico basado en contenido cualitativo temático, con codificación mixta y fundamentación teórica sólida. El artículo no presenta **resultados** concluyentes, sino que propone una arquitectura metodológica robusta, adaptable y replicable, que permita comprender fenómenos subjetivos vinculados al acompañamiento académico en la educación virtual. **Conclusiones:** se destaca que esta propuesta forma parte de una investigación en proceso, cuyo desarrollo permitirá, en fases posteriores, construir un modelo formal de tutoría estructurada y articularlo con políticas de permanencia estudiantil en entornos digitales.



Palabras clave: entrevista semiestructurada, educación online, tutoría online, acompañamiento académico online, análisis cualitativo, análisis de contenido.

Abstract

This article presents a qualitative methodological proposal as a first step towards building a structured virtual tutoring model in fully online undergraduate programs. The **objective** is to explore, through a rigorous and context-sensitive approach, the experiences of Philosophy and Theology students at UNIVA's online campus, aiming to generate inputs for redesigning institutional policies on academic support. **Methodology:** Using semi-structured interviews organized by thematic blocks (motivation, ICT use, pedagogical relationships, faculty perception, among others), the study initiates a qualitative content analysis process based on mixed coding and a solid theoretical foundation. Rather than offering **conclusive** findings, the article outlines a robust, adaptable, and replicable methodological architecture to understand subjective dimensions of academic accompaniment in virtual education. **Conclusions:** It is emphasized that this is part of an ongoing research project, which will later lead to the formal development of a structured tutoring model and its alignment with student retention policies in digital learning environments.

Keywords: semi-structured interview, online education, online tutoring, academic accompaniment online, qualitative analysis, content analysis.

1. Introducción

En los últimos años, la educación en modalidad virtual ha experimentado un crecimiento significativo en América Latina y México no es la excepción. Según datos de la Asociación de Internet Mexicana (AMIPCI, 2023), se estima que más de 25 millones de personas han tomado algún curso en línea en el país, lo que refleja no solo una transformación en los hábitos de estudio, sino también una creciente demanda de modelos flexibles y accesibles para la formación profesional de los ciudadanos. Este aumento ha sido impulsado, en parte, por las condiciones impuestas por la pandemia de **COVID-19**, que obligaron a todas las instituciones, y en especial a las instituciones educativas, a replantear sus estrategias de enseñanza y adoptar con mayor rapidez las tecnologías digitales (Bocanegra, 2020; Olcese, 2020). No obstante, este fenómeno ha traído consigo nuevos retos, entre ellos el incremento de la deserción escolar, el rezago académico, la desmotivación estudiantil y la sensación de aislamiento, especialmente cuando el acompañamiento institucional resulta insuficiente e ineficaz (Castillo Díaz et al., 2019).

En particular, y como parte vertebral de este artículo, los programas de licenciatura en **Filosofía y Teología** del campus **Online de la UNIVA** (Universidad del Valle de Atemajac) representan un caso paradigmático de este escenario. A pesar del compromiso institucional por ofrecer una educación de calidad a través de plataformas digitales, el acompañamiento académico continúa siendo un área con oportunidades de mejora. Como señala el propio diagnóstico realizado en el contexto de este trabajo, muchos estudiantes, especialmente aquellos con responsabilidades laborales y familiares, enfrentan dificultades para sostener su avance académico, carecen de una estructura autogestora consolidada y, en ocasiones, no cuentan con las habilidades necesarias para enfrentar las exigencias del aprendizaje virtual (Cabrero, 2013; ANUIES, 2000).

En este marco, el acompañamiento personalizado, a través de una tutoría virtual estructurada, se plantea como una estrategia clave para mejorar la experiencia formativa en entornos completamente en línea. Este tipo de tutoría no debe entenderse como un mecanismo exclusivamente administrativo, sino como un proceso pedagógico e integral que permite al estudiante recibir orientación constante, resolver inquietudes académicas, fortalecer su motivación y desarrollar competencias tanto académicas como socioemocionales (Salmon, 2000; García Cabrero et al., 2016). La ausencia de un modelo estructurado puede contribuir al sentimiento de soledad,

incertidumbre y deserción, tal como lo han señalado diversos estudios sobre las modalidades a distancia (Freixas y Ramas, 2019; Rodríguez Vidal y Guerrero Rodríguez, 2019).

Justamente en esa línea se inscribe este artículo, el cual tiene como propósito principal presentar una propuesta metodológica cualitativa para abordar el fenómeno del acompañamiento estudiantil en programas universitarios completamente online. A partir del análisis de contenido de entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes activos de las licenciaturas mencionadas, se busca ofrecer una herramienta robusta para comprender y eventualmente mejorar las prácticas de tutoría en entornos virtuales. Esta contribución se plantea como un primer paso en la consolidación de un modelo sistematizado de tutoría que atienda las particularidades de la educación a distancia, con base en evidencias empíricas y en el rigor metodológico que exige la investigación cualitativa.

2. Materiales y métodos

Tal y como se advirtió, el presente artículo se inscribe en una lógica metodológica cualitativa, de corte etnográfico, orientada a explorar en profundidad las experiencias, percepciones y trayectorias de estudiantes en programas de licenciatura completamente en línea. Su propósito no es tanto ofrecer resultados concluyentes, sino proponer un modelo de análisis riguroso, éticamente fundado y empíricamente plausible para abordar el acompañamiento académico a través de la tutoría virtual estructurada. Se trata pues, de una propuesta metodológica de carácter exploratorio y descriptivo, cimentada en la tradición cualitativa interpretativa (Flick, 2015).

Su diseño responde a la necesidad de comprender fenómenos poco abordados en el ámbito de la educación virtual, particularmente aquellos vinculados a la construcción de vínculos pedagógicos, motivacionales y comunicativos entre estudiantes y tutores en contextos digitales. El corte etnográfico del estudio permite situar las experiencias narradas por los participantes en su contexto sociocultural y formativo, atendiendo a las múltiples dimensiones —individuales, institucionales y tecnológicas— que conforman su experiencia educativa.

Este enfoque encuentra respaldo teórico y metodológico en trabajos como los de Taylor y Bogdan (1987), quienes subrayan la necesidad de comprender los significados que los actores sociales otorgan a sus prácticas y discursos, y en Flick (2015), que destaca la utilidad de las aproximaciones cualitativas cuando se abordan fenómenos complejos, no reducidos a variables cuantificables. Asimismo, se sigue el principio de adecuación metodológica propuesto por Hernández et al. (2014), al seleccionar técnicas acordes con el objeto de estudio y el contexto empírico.

La técnica central empleada fue la *entrevista semiestructurada*, debido a su capacidad para captar en profundidad los sentidos, tensiones y matices de la experiencia estudiantil en modalidad virtual. Este tipo de entrevista combina la flexibilidad necesaria para la indagación libre, con la estructura suficiente para mantener el foco temático y garantizar la comparabilidad entre casos (Patton, 2002). Como lo destacan Mendoza y Myers-Gallardo (2024) las entrevistas semiestructuradas permiten establecer un equilibrio entre la guía investigativa y la apertura a la emergencia de sentidos no previstos, cualidad fundamental cuando se exploran fenómenos aún no sistematizados con suficiente robustez teórica:

[...] Las entrevistas semiestructuradas son una herramienta valiosa para obtener perspectivas subjetivas y profundas de los sujetos de estudio, permitiendo una comprensión más rica y contextualizada de los fenómenos sociales y humanos. A diferencia de las entrevistas estandarizadas o cuestionarios, las entrevistas semiestructuradas ofrecen un equilibrio entre la flexibilidad y la guía,

lo que permite que el entrevistador explore temas relevantes a través de preguntas abiertas mientras mantiene cierta estructura para garantizar que los objetivos de investigación se aborden adecuadamente (Mendoza y Myers-Gallardo, 2024:56).

Para los fines previstos, el instrumento debe girar en torno a bloques temáticos que sirvan como variables explicativas del tema central. Naturalmente, los datos generales del entrevistado, pero esencialmente los tópicos que responden a las variables de acompañamiento online, tales como: **a)** manejo de tecnologías de la información y comunicación (TIC); **b)** factores de motivación y expectativas académicas; **c)** relación tutor-estudiante; **d)** contenidos y metodología académica y; **e)** tutoría y acompañamiento académico. Cada bloque debe estar fundamentado en referentes conceptuales sólidos, que permiten tanto explorar dimensiones específicas del acompañamiento en línea como vincular la información recabada con debates teóricos actuales. A saber de lo anterior, se le debe sumar el apartado de datos del entrevistado (inicio de la entrevista) lo que permite situar las trayectorias educativas en coordenadas contextuales clave (edad, género, ocupación, nivel académico, lugar de residencia), conforme a los principios establecidos por Taylor y Bogdan (1987), Hernández et al. (2014) y Patton (2002), quienes destacan la relevancia de considerar los factores sociodemográficos como condiciones de interpretación.

El bloque sobre *manejo de TIC* se sustenta en la teoría de la cognición distribuida de Hutchins (1995), así como en los aportes de Gros y Silva (2005) y Prensky (2001), y explora el nivel de competencia digital, las plataformas utilizadas, los obstáculos técnicos percibidos y las necesidades formativas en materia tecnológica. Evaluar estas variables resulta crucial, ya que las TIC constituyen el medio mismo del aprendizaje en línea y su dominio o carencia puede tener efectos significativos en el desempeño académico.

Las secciones sobre *motivación y expectativas académicas* se articulan con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) y el modelo de deserción de Tinto (1993), incorporando preguntas orientadas a conocer las razones de ingreso, la disponibilidad de tiempo, el compromiso con los estudios y las proyecciones personales y profesionales de los estudiantes. La *relación tutor-estudiante* se aborda desde una perspectiva socioconstructivista (Vygotsky, 1978; Garrison y Anderson, 2003), analizando el grado de interacción, la calidad de la retroalimentación, las dificultades recurrentes y las expectativas sobre el acompañamiento académico. Del mismo modo, el bloque relativo a *contenidos y metodología académica* se fundamenta en los planteamientos de Biggs y Tang (2011), Kolb (1984) y Wiggins y McTighe (2005), evaluando la claridad, pertinencia y carga de trabajo asociada a las actividades, así como la percepción sobre los recursos y materiales didácticos.

Por su parte, el bloque de *tutoría y acompañamiento académico* se enmarca en la teoría del andamiaje de Wood, Bruner y Ross (1976) y en la propuesta de Delors (1996), atendiendo a los elementos que fortalecen la permanencia, la motivación y la resiliencia en el entorno educativo virtual. Finalmente, en términos metodológicos, pero también de riqueza para los datos, es relevante que se incorpore un *bloque de cierre* para recoger preguntas abiertas que permiten captar información emergente, según la lógica propuesta por Hernández et al. (2014) y Mendoza y Myers-Gallardo (2024), a fin de enriquecer el análisis con aportaciones espontáneas y sugerencias directas de los entrevistados.

En suma, la entrevista semiestructurada, en tanto herramienta metodológica cualitativa, resulta especialmente adecuada para explorar fenómenos complejos como el acompañamiento en entornos virtuales, al permitir captar no solo información declarativa, sino también matices, tensiones y significados situados. En este estudio, los bloques temáticos propuestos fueron cuidadosamente diseñados para recuperar con sistematicidad los distintos factores que inciden en la experiencia educativa de los estudiantes: desde sus condiciones personales y competencias tecnológicas, hasta sus percepciones sobre el modelo de tutoría, la relación pedagógica y los contenidos académicos. Cada dimensión del guion responde a variables conceptualmente fundamentadas y empíricamente relevantes, permitiendo estructurar un corpus de datos rico y analíticamente

explotable. En ese sentido, es importante poner en blanco sobre negro que esta estrategia responde a los lineamientos establecidos en el artículo “*Entrevista semiestructurada: apuntes para América Latina*” de Mendoza y Myers-Gallardo (2024), quienes subrayan que el valor de la entrevista semiestructurada no reside únicamente en su flexibilidad, sino en la solidez de su diseño, la claridad de sus bloques temáticos y la fidelidad con que se aplican los principios de registro, consentimiento y análisis interpretativo. Así pues, se considera que la correcta aplicación de esta técnica constituye un paso imprescindible para garantizar la validez y profundidad de los futuros hallazgos, así como la pertinencia de las conclusiones que se deriven de ellos. En este marco, resulta necesario considerar con especial atención los criterios de selección de participantes y las condiciones contextuales del estudio, que se describen a continuación.

2.1 Muestra y contexto del estudio

En consonancia con los principios de la investigación cualitativa, la selección de participantes se realizó mediante un *muestreo intencional*, guiado por criterios de heterogeneidad contextual y saturación teórica. La finalidad no es lograr representatividad estadística, sino profundidad interpretativa (Hernández et al., 2014). Para ello, se consideró pertinente incluir estudiantes de diferentes momentos en su trayectoria académica (inicio, medio y fin de carrera), con el objetivo de captar una perspectiva longitudinal del fenómeno del acompañamiento virtual (Flick, 2015).

La riqueza de esta estrategia reside en que permite comparar experiencias formativas en distintos niveles de avance curricular, lo cual habilita la identificación de patrones persistentes o divergencias significativas según el grado de maduración académica (Taylor y Bogdan, 1987). Asimismo, se buscó una composición diversa en cuanto a edad, condición laboral, situación familiar, género y lugar de residencia, siguiendo la lógica de triangulación contextual que fortalece la validez ecológica del estudio (Patton, 2002).

Esta diversidad proporciona un marco de análisis plural que favorece la interpretación contextualizada de los hallazgos, permitiendo reconstruir no solo percepciones individuales, sino también tendencias compartidas que atraviesan realidades diferenciadas. La participación de cada persona se dio de forma voluntaria, en apego a principios éticos de autonomía y consentimiento informado (Flick, 2015; Declaración de Helsinki, 2013).

2.2 Procedimiento de análisis: contenido cualitativo temático

El análisis de la información se llevó a cabo mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo de tipo temático, un enfoque ampliamente reconocido en estudios educativos y sociales por su capacidad para identificar patrones de significado en los discursos de los participantes (Alonson et al., 2012). Esta técnica es especialmente adecuada cuando se pretende construir conocimiento desde la subjetividad de los actores, sin imponer marcos conceptuales rígidos, pero sí articulando categorías interpretativas que emerjan de manera sistemática y rigurosa del propio corpus discursivo (Myers Gallardo & Muñoz Guerra, 2021; Myers Gallardo, 2022; Myers-Gallardo & Centeno, 2023).

En este estudio, se adoptó una estrategia mixta de codificación: por un lado, se establecieron categorías a priori basadas en los bloques temáticos del guion de entrevista y en los marcos conceptuales previamente definidos (como acompañamiento, motivación, TIC, metodología, retroalimentación, satisfacción escolar); por otro lado, se habilitó la codificación emergente, permitiendo que ciertas unidades de sentido no previstas conceptualmente fueran incorporadas al sistema analítico (Alonso et al., 2012, Wright e Hinojosa, 2014). En esa línea, es relevante apuntar que las categorías que mencionamos tienen que ser un espejo de las preguntas que guían la investigación:

[...] Las categorías tienen que reflejar de forma adecuada la pregunta de investigación. El investigador tiene que definir claramente sus variables y tiene que especificar los indicadores que determinan si una

unidad de análisis pertenece a una categoría concreta. Según Holsti, una buena definición operacional responde a: —Es una representación válida de los conceptos del analista, y es suficientemente precisa para guiar a los codificadores en la creación de juicios fiables” (Alonso et al., 2012: 21-22).

Así, el proceso de codificación se estructuró en torno a unidades de registro (frases, cuasi frases y párrafos o fragmentos significativos), a partir de los cuales se elaboraron códigos abiertos iniciales que luego fueron agrupados en categorías temáticas más amplias tal y como lo establecen Alonso, et al. (2012) en cuanto a la descomposición en unidades para su codificación:

[...] Se entiende por descomposición en unidades de codificación la designación de las unidades de texto que van a ser posteriormente codificadas. Las unidades de decodificación más empleadas en ciencia política son la palabra aislada (o símbolo), la frase (o partes de ella) y el documento entero u objeto (el discurso, artículo, película, libro, etc. completos). Una vez más, no existe una regla sencilla que pueda decirnos cuándo elegir una unidad de codificación determinada. La única recomendación que podemos dar sin conocer la pregunta de investigación concreta es probar con diferentes unidades (Alonso et al., 2012:16).

Este procedimiento garantiza la flexibilidad analítica sin sacrificar profundidad ni coherencia (Neuendorf, 2002). De este modo, se trabajó sobre matrices de análisis clasificadas por bloques temáticos y se realizó una sistematización transversal que permitió identificar regularidades, tensiones, rupturas y relaciones entre categorías, dándole mayor validez y fiabilidad las cuales, desde cualquier punto de vista, principalmente en los estudios cualitativos, deben estar interconectadas (Krippendorff, 2004). En cualesquier de los casos, los códigos propuestos, en función del instrumento de entrevista y del marco teórico, incluyeron entre otros, lo siguientes:

- TIC y competencias digitales
- Motivación y expectativas académicas
- Acompañamiento tutorial
- Relación pedagógica tutor-estudiante
- Satisfacción con la modalidad virtual
- Carga académica y metodologías de enseñanza
- Retroalimentación recibida
- Autonomía y organización personal
- Percepción institucional
- Barreras contextuales

La elección de estos códigos no es arbitraria, sino que responde a una fundamentación teórica sólida y a una lógica metodológica coherente con los objetivos de la investigación. Cada uno de ellos se vincula directamente con los ejes analíticos definidos en el marco teórico y con los bloques del guion de entrevista, garantizando así la alineación entre teoría, instrumento e interpretación (Mendoza y Myers-Gallardo, 2024). Por ejemplo, la inclusión de categorías como *motivación y expectativas académicas* o *autonomía y organización personal* se apoya en los aportes de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) y en el modelo de deserción de Tinto (1993), que destacan el papel central de las motivaciones internas y el compromiso activo del estudiante en su proceso formativo. Códigos como *acompañamiento tutorial*, *relación pedagógica tutor-estudiante* y *retroalimentación recibida* encuentran sustento en los enfoques socioconstructivistas de Vygotsky (1978) y en la noción de andamiaje educativo (Wood, Bruner y Ross, 1976), que conciben la tutoría como un

proceso interactivo clave para el aprendizaje significativo. Del mismo modo, la categoría de *TIC y competencias digitales* se fundamenta en la teoría de la cognición distribuida (Hutchins, 1995) y en las distinciones entre nativos e inmigrantes digitales propuestas por Prensky (2001), mientras que las referentes a *percepción institucional* o *barreras contextuales* permiten integrar al análisis las dimensiones estructurales que median la experiencia educativa en línea.

En conjunto, estos códigos permiten construir una estructura interpretativa robusta, que no solo organiza el análisis del corpus discursivo, sino que ancla las interpretaciones en marcos teóricos pertinentes y en los significados expresados por los propios estudiantes, fortaleciendo así la validez interna y la utilidad práctica del estudio (Holsti, 1969; Krippendorff, 2004; Alonso et al., 2012; Myers-Gallardo y Muñoz Guerra, 2021).

2.3 Instrumentalización de la propuesta metodológica

La puesta en marcha de esta propuesta metodológica exige una planificación cuidadosa y coherente con los principios epistemológicos del enfoque cualitativo interpretativo. En primera instancia, se recomienda realizar un pilotaje del guion de entrevista, cuyo propósito es verificar la comprensibilidad de las preguntas, ajustar el lenguaje técnico al perfil de los participantes y asegurar la pertinencia de cada bloque temático respecto de los objetivos del estudio (Taylor y Bogdan, 1987; Flick, 2015). Este *pilotaje* o prueba piloto, debe actuar como fase de depuración inicial que fortalece la validez de contenido del instrumento, permitiendo detectar ambigüedades o redundancias que podrían afectar la riqueza narrativa del testimonio. Una vez validado el instrumento, se procede a la calendarización de las entrevistas, las cuales deben realizarse mediante *plataformas digitales seguras* en un entorno que garantice la privacidad, comodidad y estabilidad técnica del encuentro. La virtualidad, más allá de ser un medio logístico, constituye en este estudio un componente ontológico del fenómeno investigado, por lo que debe ser tratada con el mismo rigor metodológico que en un estudio presencial¹. De acuerdo con Patton (2002), la calidad del entorno de entrevista incide directamente en la profundidad y autenticidad del discurso obtenido, siendo fundamental cuidar aspectos como la conexión emocional, la escucha activa y la neutralidad empática.

El registro completo en audio de las sesiones permite la posterior transcripción textual fiel, sin intervenciones ni correcciones lingüísticas que puedan distorsionar el sentido original. La transcripción constituye un insumo analítico esencial y debe cumplir con los estándares de trazabilidad y auditabilidad propios de la investigación cualitativa (Rodríguez et al., 1999). A partir de este corpus, el siguiente paso es el proceso de codificación, que puede realizarse manualmente o mediante software especializado como NVivo o Atlas.ti. La codificación debe seguir un sistema mixto: incluir categorías a priori definidas desde el marco teórico (e.g., motivación académica, acompañamiento tutorial, manejo de TIC), pero mantener apertura a categorías emergentes surgidas inductivamente del discurso (Alonso et al., 2012; Wright y Hinojosa, 2014).

La estrategia analítica debe combinar una lectura horizontal por caso —centrada en la trayectoria y coherencia interna del discurso individual— con una lectura vertical por dimensión temática, que permita identificar regularidades, divergencias y tensiones entre los diferentes participantes respecto a cada eje del análisis (Neuendorf, 2002; Krippendorff, 2004). Esta doble lectura fortalece la densidad interpretativa del análisis y favorece la construcción de matrices comparativas útiles para derivar conclusiones sustantivas. Una vez sistematizados los hallazgos, se requiere un proceso de triangulación teórica, en el que los significados emergentes del discurso sean contrastados con las nociones clave del marco conceptual (Mendoza et al., 2020; Durin, 2015). Este paso no solo garantiza la consistencia interna del estudio, sino que también permite generar aportaciones teóricas originales fundamentadas empíricamente. Según Hernández et al. (2014), esta

¹ Resulta inconsistente desde el punto de vista metodológico aspirar a optimizar la experiencia virtual mediante datos generados en entornos educativos presenciales, dado que ambos responden a dinámicas, desafíos y estructuras distintas

articulación entre teoría y datos es esencial para construir inferencias válidas y formular recomendaciones fundadas.

Finalmente, los resultados deben presentarse de forma clara, accesible y pertinente para los contextos institucionales donde se busca incidir. Esto implica traducir los hallazgos en propuestas concretas, operables y adaptables al ecosistema digital de las universidades, reconociendo las limitaciones estructurales y las potencialidades pedagógicas de la tutoría virtual. La metodología aquí desarrollada no se reduce a un protocolo técnico, sino que representa una apuesta por un enfoque ético, situado y humanamente significativo, orientado a comprender y mejorar los vínculos pedagógicos en la educación superior en línea. No puede soslayarse, en este sentido, la centralidad de las *consideraciones éticas*, pues garantizar la autonomía, el consentimiento informado y la confidencialidad no solo constituye una obligación normativa —en línea con la Declaración de Helsinki (2013) y la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de Particulares (2010)—, sino también una condición epistemológica fundamental para establecer relaciones de confianza y asegurar la validez de los datos obtenidos en contextos de alta vulnerabilidad subjetiva, como lo es la narrativa de la experiencia educativa personal (Myers-Gallardo y Mendoza, 2024).

4. Discusión

No existe contradicción al señalar que el desarrollo de procesos educativos en modalidades completamente virtuales exige un replanteamiento profundo del rol que juega la tutoría en la trayectoria formativa de los estudiantes. Claramente a diferencia de los modelos tradicionales de enseñanza, en los que la presencialidad facilita la interacción y la retroalimentación inmediata, los entornos digitales requieren dispositivos de acompañamiento sistemático que actúen como mediadores pedagógicos, afectivos y organizativos. En este contexto, se considera que existen diversas tradiciones teóricas que han contribuido a fundamentar el papel de la tutoría virtual como componente clave en la permanencia y éxito académico en la educación superior. Para los fines de este artículo las hemos sistematizado en cinco que a continuación teorizamos:

1. El rol de la tutoría virtual como una mediación pedagógica integral. Desde la perspectiva socioconstructivista, Vygotsky (1978) subraya el papel central que desempeña la interacción social en el desarrollo del aprendizaje. Aquí, la figura del tutor, en este sentido, puede concebirse como un mediador que facilita la zona de desarrollo próximo del estudiante, proveyendo orientación, apoyo y andamiajes consolidados que potencian el desarrollo de capacidades que el alumno no lograría alcanzar por sí solo. En ambientes virtuales, este principio cobra especial importancia, dado que la ausencia física del docente puede traducirse en una disminución de la percepción de acompañamiento si no se establecen vínculos estructurados y empáticos.

En una línea complementaria, Tinto (1993) destaca que el sentido de pertenencia y la integración académica son factores determinantes en la retención estudiantil. La tutoría virtual, cuando se implementa de manera constante y significativa, permite construir esa sensación de pertenencia a una comunidad de aprendizaje, reduciendo el aislamiento característico de la modalidad en línea. Por ello, ANUIES (2000) define la tutoría como un proceso que debe llevarse a cabo por académicos competentes, con atención personalizada, que permita acompañar al estudiante en todas las dimensiones de su formación. En esa línea de argumentos, Salmon (2000) añade una dimensión emocional al proceso de tutoría, al señalar que los tutores en línea no solo cumplen funciones académicas, sino también de acompañamiento afectivo, ayudando a reducir la sensación de soledad y promoviendo la persistencia. En consecuencia, el tutor virtual no es un agente exclusivamente técnico o administrativo, sino una figura pedagógica compleja que integra funciones cognitivas, motivacionales y comunicacionales.

2. TIC y aprendizaje en línea: mediaciones tecnológicas como extensiones cognitivas. La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los entornos educativos ha transformado

profundamente las formas de aprender, enseñar y acompañar. Hutchins (1995), desde la teoría de la *cognición distribuida*, sostiene que las representaciones mentales humanas se expanden a través de sistemas sociotécnicos que funcionan como herramientas para pensar. En este marco, las TIC no son meramente canales de comunicación, sino extensiones de las capacidades cognitivas de los estudiantes. En el caso del aprendizaje virtual, la interfaz tecnológica es parte constitutiva del proceso formativo. Gros y Silva (2005) complementan esta visión al señalar que un manejo adecuado de las TIC permite una mejor interacción entre docentes y estudiantes, favoreciendo aprendizajes colaborativos y significativos. Sin embargo, no todos los estudiantes acceden de la misma manera a estas herramientas, lo cual introduce brechas digitales que deben ser consideradas en las estrategias de tutoría. Prensky (2001), al diferenciar entre nativos e inmigrantes digitales, pone en evidencia la necesidad de diagnosticar las habilidades tecnológicas de los estudiantes para ofrecer apoyos diferenciados. El diseño de tutorías virtuales, por tanto, debe contemplar dimensiones técnicas, pedagógicas y formativas que respondan a estas diferencias de base.

3. *Motivación, autodeterminación y éxito académico.* El compromiso del estudiante con sus estudios está profundamente vinculado con su motivación intrínseca y extrínseca. Bajo esos argumentos, Deci y Ryan (1985), desde la teoría de la autodeterminación, sostienen que la autonomía, la competencia y la relación con los demás son necesidades psicológicas básicas que, al ser satisfechas, potencian el desempeño académico. En entornos virtuales, donde la autonomía es una condición inherente del modelo, el acompañamiento tutorial puede ser el factor que garantice el desarrollo de la autodirección sin que ello derive en aislamiento.

Así, Tinto (1975; 1993) ya advertía que los factores individuales, familiares, académicos y sociales inciden directamente en la deserción escolar. La tutoría, al brindar espacios de escucha, orientación y retroalimentación personalizada, puede incidir positivamente en estos factores, fortaleciendo el compromiso del estudiante y su permanencia. En esta línea, Kolb (1984) destaca que cada estudiante desarrolla un estilo de aprendizaje distinto, lo cual requiere que las estrategias pedagógicas —y particularmente las de tutoría— sean sensibles a estas diferencias, evitando enfoques homogéneos que desatiendan la diversidad.

4. *Educación significativa y enseñanza en línea: coherencia entre contenidos, objetivos y evaluación.* La calidad del aprendizaje en ambientes virtuales depende en buena medida de la alineación entre objetivos formativos, contenidos y estrategias de enseñanza. Biggs y Tang (2011) proponen el concepto de “alineamiento constructivo”, que sostiene que para lograr aprendizajes profundos es necesario que todos los elementos del proceso educativo estén integrados de manera coherente. La tutoría, en este sentido, funge como un elemento articulador entre el diseño instruccional y la experiencia del estudiante. Wiggins y McTighe (2005), desde el enfoque del “aprendizaje para la comprensión”, afirman que los contenidos deben ser claros, pertinentes y alineados con metas educativas auténticas. En la modalidad virtual, donde los estudiantes muchas veces trabajan en soledad, la tutoría estructurada permite interpretar y contextualizar los contenidos, aclarar objetivos y retroalimentar el proceso evaluativo. La ausencia de esta mediación puede conducir a desmotivación, errores persistentes o falta de sentido en las actividades académicas.

5. *Tutoría como acompañamiento académico: hacia una pedagogía del andamiaje.* Desde un enfoque centrado en el desarrollo integral del estudiante, la tutoría se comprende como un espacio de acompañamiento que permite guiar, sostener y potenciar el aprendizaje. La teoría del andamiaje, propuesta por Wood, Bruner y Ross (1976), plantea que el tutor actúa como soporte temporal que se va retirando a medida que el alumno adquiere autonomía. Este modelo es especialmente pertinente en la educación en línea, donde el estudiante debe aprender a gestionar su tiempo, resolver problemas técnicos y asumir el control de su formación.

Delors (1996), en su informe sobre la educación para el siglo XXI, plantea que aprender a aprender, a convivir, a hacer y a ser son los pilares fundamentales del proceso educativo. La tutoría estructurada virtual debe contribuir a estos aprendizajes, no solo mediante la transmisión de información, sino también generando vínculos de sentido, pertenencia y reflexión crítica. Lejos de ser una función accesorio, la tutoría constituye el

núcleo del acompañamiento académico en entornos no presenciales, y representa una de las estrategias más eficaces para reducir la deserción, mejorar el rendimiento y promover trayectorias formativas exitosas.

A partir de estas cinco tradiciones teóricas, se comprende que la tutoría virtual estructurada no es una acción aislada ni una función exclusivamente operativa, sino una estrategia pedagógica compleja que articula dimensiones cognitivas, tecnológicas, motivacionales, curriculares y humanas. Su diseño e implementación requiere una comprensión holística del entorno virtual y de los sujetos que lo habitan, reconociendo sus particularidades, desafíos y trayectorias. En este sentido, la presente investigación se propone no solo dar un primer paso para explorar empíricamente las experiencias de tutoría en las licenciaturas en Filosofía y Teología del campus Online de la UNIVA, sino avanzar hacia una *propuesta metodológica rigurosa que permita capturar dichas experiencias en su complejidad*. Para ello, el siguiente apartado detalla el enfoque cualitativo seleccionado, las justificaciones epistemológicas y técnicas que lo sustentan, así como los procedimientos éticos y analíticos puestos en marcha para desarrollar un estudio cuya meta es construir, desde el terreno, un modelo de acompañamiento *sólido, pertinente y replicable en contextos educativos virtuales*.

Más allá de atender una necesidad particular del campus Online de UNIVA, el objetivo central de esta investigación ha sido contribuir al diseño de un modelo de tutoría virtual estructurada que resulte *replicable, adaptable y operativamente viable en distintos contextos de educación superior a distancia*. En un ecosistema digital caracterizado por la expansión acelerada, pero también por la fragmentación en los dispositivos de acompañamiento estudiantil, se vuelve imprescindible avanzar en la sistematización de prácticas pedagógicas que permitan sostener procesos formativos con equidad, calidad y sentido humano.

En este sentido, los hallazgos del estudio permiten identificar y organizar una serie de *dimensiones clave* que, más allá de constituirse en simples tópicos, representan conceptos estructurantes que deben ser abordados con mayor profundidad y precisión analítica en toda propuesta de tutoría virtual. Entre ellas destacan: el acompañamiento académico personalizado, la motivación y compromiso estudiantil, el manejo de TIC y la percepción de la relación pedagógica con los docentes. Estas dimensiones no son contingentes ni accesorias, sino núcleos interpretativos que reclaman metodologías de indagación cualitativa sólidas y marcos conceptuales claros para ser comprendidos en toda su complejidad.

Uno de los principales aportes de esta investigación radica, precisamente, en *ofrecer insumos concretos para el rediseño institucional* de programas de apoyo al estudiante en línea. Lejos de circunscribirse a un diagnóstico local, la propuesta metodológica aquí desarrollada permite identificar patrones de experiencia y factores de intervención que pueden ser útiles para otros programas de licenciatura en modalidad virtual. Se trata, por tanto, de *un paso preliminar* —aunque significativo— hacia la construcción de una agenda pedagógica y organizativa que contemple las especificidades de la educación digital, reconociendo que la tutoría no es un recurso opcional, sino una condición indispensable para garantizar la permanencia, la autonomía y el éxito académico en estos entornos.

Asimismo, el estudio representa un *aporte metodológico relevante en un campo escasamente explorado mediante enfoques cualitativos robustos*. La revisión bibliográfica permitió constatar que, pese al crecimiento exponencial de la educación en línea, la mayoría de las investigaciones aún se centran en métricas cuantitativas de rendimiento y abandono, dejando en segundo plano las *voces, trayectorias y significados construidos por los propios estudiantes*. Obtener información cualitativa rica ha sido un reto considerable, no solo por la dispersión geográfica y la naturaleza asincrónica del vínculo con los participantes, sino también por la escasa disponibilidad de marcos metodológicos aplicados al estudio del acompañamiento virtual desde una perspectiva interpretativa. Esta carencia subraya la pertinencia y urgencia de consolidar una línea de investigación que aborde con mayor densidad analítica las condiciones de posibilidad del aprendizaje en la virtualidad.

En definitiva, las expectativas de este trabajo no se limitan a su utilidad en un entorno institucional particular, sino que apuntan a generar conocimiento situado y transferible, capaz de alimentar estrategias institucionales más integrales en la formación virtual. Esta propuesta, anclada en el análisis riguroso de las experiencias estudiantiles, sienta las bases para futuros desarrollos que, con mayor alcance empírico y teórico, puedan fortalecer el papel de la tutoría como pilar de la equidad y la calidad educativa en los entornos digitales contemporáneos. A partir de lo anterior, es necesario reconocer también los límites y desafíos metodológicos que ha implicado este estudio, así como las proyecciones que se derivan de él para futuras investigaciones y acciones institucionales.

5. Conclusiones

Como parte de un estudio en curso, esta investigación presenta limitaciones que deben ser reconocidas con claridad. El trabajo se ha desarrollado exclusivamente en el marco del campus Online de una universidad privada mexicana, focalizándose en dos programas académicos específicos —Filosofía y Teología—, lo cual acota el alcance de los hallazgos. En este sentido, no se trata de resultados generalizables en términos estadísticos, pero sí transferibles a contextos similares, donde converjan condiciones estructurales, pedagógicas y tecnológicas análogas (Hernández et al., 2014; Flick, 2015; Myers Gallardo y Mendoza, 2024).

Otra limitación importante radica en la ausencia de un enfoque longitudinal. La investigación recoge experiencias en un momento determinado del trayecto académico, pero no analiza la evolución de dichas experiencias a lo largo del tiempo, lo que impide identificar transformaciones, permanencias o rupturas en las dinámicas de acompañamiento. Incluir una perspectiva longitudinal permitiría observar cómo se modifican las percepciones, necesidades y relaciones pedagógicas conforme avanza la formación del estudiante, lo cual será objeto de futuras fases del estudio. Pese a estos límites, *el trabajo establece una base metodológica sólida para avanzar hacia nuevas etapas de investigación aplicada y rediseño institucional*. Entre los próximos pasos se contempla:

- La triangulación con docentes y tutores, a fin de contrastar los hallazgos estudiantiles con las prácticas y discursos del personal académico.
- La expansión a otras áreas del conocimiento, incorporando programas de carácter científico, técnico o interdisciplinar para validar la propuesta en marcos curriculares diversos.
- La construcción de un modelo formal de tutoría virtual estructurada, integrando dimensiones conceptuales, operativas y evaluativas que puedan servir como referente institucional.
- La articulación con políticas de permanencia estudiantil, con el propósito de incidir directamente en las estrategias de retención y éxito académico dentro de las universidades que operan en entornos digitales.

Estas proyecciones no constituyen simples líneas de acción, sino trayectorias estratégicas para consolidar una política académica de acompañamiento virtual basada en evidencia empírica y sustentada en marcos teóricos robustos. En efecto, *la tutoría estructurada en línea debe dejar de ser una figura marginal o reactiva, para convertirse en un eje articulador de las funciones sustantivas de la universidad en entornos virtuales: formación integral, permanencia, equidad y éxito académico*. El presente estudio, aunque aún acotado en su alcance, abre una ruta posible hacia ese horizonte, proponiendo una metodología transferible, un corpus interpretativo contextualizado y un conjunto de dimensiones clave que merecen ser fortalecidas institucionalmente. Así, más que ofrecer respuestas definitivas, se inaugura un espacio de reflexión, validación y construcción colectiva que debe ser retomado por comunidades académicas, responsables institucionales y diseñadores de política educativa comprometidos con el fortalecimiento del aprendizaje en modalidad 100% online.

El enfoque cualitativo interpretativo adoptado ha demostrado ser especialmente idóneo para explorar la complejidad del acompañamiento académico en entornos virtuales, permitiendo acceder a los significados profundos que los estudiantes otorgan a sus experiencias educativas. Frente a la escasez de estudios centrados en las dimensiones subjetivas y situadas del aprendizaje en línea, este diseño metodológico —de corte etnográfico y orientado a la comprensión— se consolida como una vía pertinente para construir conocimiento empírico riguroso en contextos donde las variables cuantitativas resultan insuficientes para captar la riqueza del fenómeno.

La entrevista semiestructurada, como técnica principal de recolección de datos, permitió equilibrar la flexibilidad exploratoria con la sistematicidad analítica necesaria para abordar un objeto de estudio poco abordado. Su estructura por bloques temáticos, fundamentada en referentes conceptuales sólidos y contrastada mediante pilotaje previo, garantizó tanto la profundidad narrativa como la comparabilidad transversal de los casos. Esta herramienta no solo facilitó el acceso a discursos situados, sino que favoreció la emergencia de categorías analíticas relevantes para la construcción de una propuesta metodológica replicable.

La definición de tópicos temáticos —como motivación, manejo de TIC, percepción del acompañamiento y relación pedagógica— no respondió a una lógica descriptiva arbitraria, sino a un sistema conceptual cuidadosamente construido para orientar la codificación, el análisis de contenido y la interpretación de los datos. Estas dimensiones, integradas como categorías analíticas, se posicionan como ejes estructurantes del modelo metodológico, asegurando la coherencia entre el diseño de investigación, los objetivos planteados y los marcos teóricos movilizados.

La propuesta metodológica aquí presentada sienta las bases para desarrollar un modelo replicable de tutoría virtual estructurada, sustentado en dimensiones clave como el acompañamiento académico, la motivación, el uso de TIC y la interacción pedagógica. Al integrar codificación mixta y anclaje teórico sólido, esta estrategia permite una comprensión profunda y situada del fenómeno, habilitando su adaptación a diversos contextos institucionales y culturales dentro de la educación superior a distancia.

Los hallazgos preliminares ponen de relieve la necesidad urgente de transitar hacia modelos de tutoría virtual más proactivos, estructurados y sensibles a las trayectorias diversas del estudiantado. En un escenario de creciente expansión de la educación online, este enfoque cualitativo no solo contribuye a la generación de conocimiento empírico, sino que también aporta insumos para el rediseño institucional de estrategias de permanencia y éxito académico, con base en evidencias contextualizadas.

Como se ha señalado a lo largo del texto, este trabajo constituye una etapa inicial dentro de una investigación aún en curso. Actualmente, se continúa con la recolección, organización y análisis sistemático de los datos, siguiendo la ruta metodológica propuesta. Esta fase busca consolidar empíricamente los supuestos teóricos y analíticos planteados, de cara a la formulación de un modelo robusto de tutoría virtual estructurada, alineado con los objetivos de comprensión e intervención definidos por el estudio.

6. Referencias bibliográficas

1. Álvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49–70.
2. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2021). *Buenas prácticas para la tutoría virtual*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/formacionacademica/files/2021/10/Buenas-practicas-para-la-tutoria-virtual.pdf>

3. Balmori, E., De La Garza, M. & Reyes, E. (s.f.). *El modelo de deserción de Tinto como base para la planeación institucional: El caso de dos instituciones de educación superior tecnológica*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
4. Bautista, A., Quintana, M. & González, D. (2023). La enseñanza remota de emergencia durante la pandemia por la COVID-19: Experiencias en universitarios mexicanos. *Universidad de Guadalajara. Apertura* V. 15, n°2, PP. 54-73.
- Bravo Valero, A. J., Nieto Sánchez, Z. C., Cristancho, J. A., & Useche Cogollo, L. T. (2023). Perspectivas de investigación en torno a los ambientes de aprendizaje en el siglo XXI: una visión desde una región transfronteriza. *REVISTA COLOMBIANA DE TECNOLOGIAS DE AVANZADA (RCTA)*, 2(42), 150–157. <https://doi.org/10.24054/rcta.v2i42.2793>
5. Castillo Díaz, M., Zorrilla Abascal, M. L., & Acosta Uscanga, J. A. (2019). Implementación de la tutoría en la Licenciatura en Psicología, modalidad virtual. *Apertura*, 11(2), 1–21.
6. Durin, S. (2014). Etnización y estratificación étnica del servicio doméstico en el área metropolitana de Monterrey, 2014, en Durin, de la O y Bastos (Eds.) *Trabajadoras en la sombra. Dimensiones del servicio doméstico latinoamericano*, CIESAS, ITESM, México, p.399-428.
7. Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
8. Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
9. Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
10. Freixas Flores, M. R., & Ramas Arauz, F. E. (2019). *Un modelo de tutoría para la educación a distancia: El caso de la UNAM*. Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, UNAM. Recuperado de <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/VE14.150.pdf> con acceso el 20 de junio de 2025.
11. García Aretio, L. (2007). Las tutorías electrónicas en el horizonte de la formación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(2), 9–36.
12. García, B., Ponce, S., García, M., Caso, J., Morales Garduño, C., Martínez, Y., Serna, A., Islas, D., Martínez, S., & Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: Una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 38(151), 104–122.
13. Garduño Vera, R. (2009). Contenido educativo en el aprendizaje virtual. *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 15–44.
14. Gómez, B., Alonso, S, Volkens, A. (2012) Análisis de contenido de textos políticos: un enfoque cuantitativo (Cuaderno Metodológico, 47). CIS Centro de Investigaciones Sociológicas Madrid.
15. Hernández Ramírez, M., García Leal, M., Padilla Sánchez, G. E., García Castillo, J., & Leal Ríos, F. (2022). Modelos de la tutoría virtual. En G. E. Padilla Sánchez, F. Leal Ríos, M. Hernández Ramírez & J. Cabero Almenara (Coords.), *Un reto para el profesor del futuro: La tutoría virtual* (pp. 61–76). Universidad Autónoma de Tamaulipas.
16. Hinojosa, A. y Wright, C. (2014). “Nvivo”. En Sáenz, K., y Támez, G. (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*, Tirant lo Blanch (Ed.), Valencia. pp. 459-477.



17. Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley, EUA.
18. Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations, en *Human communication research*, vol. 30, no 3, p. 411-433.
19. Mendoza, J., Martínez, Z. y Rodríguez, R. (2020). La construcción de ciudadanía en mujeres indígenas migrantes de las zonas metropolitanas de Monterrey y Guadalajara. ¿Continuidad o reconfiguración sociopolítica? *Encuentros. Rev. de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (12), 55-74.
20. Myers Gallardo, A. & Centeno, H. (2023). Indígenas que migran: una propuesta desde una perspectiva de género. En: Andrés Llamas, M. et al. (Dir). *Procesos migratorios y desafíos en el marco del Pacto Mundial para la migración segura, ordenada y regular*. Aquilafuente, Ediciones Universidad de Salamanca, España. Pp. 29-41.
21. Myers-Gallardo, A. (2022). Ley de Migración Mexicana y las mujeres indígenas. Análisis cualitativos desde una perspectiva de género, in: Aguirre V & Mendoza J (eds.). *De la Teoría a la Práctica. El papel de las mujeres indígenas en Zonas Metropolitanas en México*. CDMX, ITACA.
22. Myers-Gallardo, A. & Mendoza, J. (2024). Entrevista semiestructurada. Apuntes para América Latina. En Arévalo, Amaral & Domínguez Avila, Carlos (Eds.). *Métodos y técnicas de Investigación en contextos de alta vulnerabilidad político-social— Volumen II*. Buenos Aires, CLACSO. (En prensa)
23. Myers-Gallardo, A. y Centeno, H. (2022). Análisis cualitativo del contenido del Pacto mundial desde una perspectiva de género. En A. Myers-Gallardo y E. Picado-Valverde (Coords.) (In)cumplimiento por el Estado español del Pacto Mundial de Migraciones. *Cuestiones preliminares desde una perspectiva de género*. Editorial Tirant Lo Blanch.
24. Myers-Gallardo, A. y Muñoz-Guerra, L. F. (2021). Ley migratoria mexicana. Propuesta de análisis desde una mirada de género. En E. Picado-Valverde y N. Del Álamo (Dirs.). *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género III: migraciones y derechos humanos* (pp. 227-239) Ediciones Universidad de Salamanca.
25. Olcese, D. (2020). *El panorama del aprendizaje en línea en México*. Red Forbes. Recuperado de: <https://forbes.com.mx/el-panorama-del-aprendizaje-en-linea-en-mexico/> Con acceso el 19 de junio de 2025.
26. Pérez, S. G. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. UNED-Chile.
27. Rodríguez Vidal, P. L., & Guerrero Rodríguez, S. (2019). El tutor virtual, sus funciones y roles como apoyo a la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información en la Modalidad a Distancia del SUAyED-UNAM. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 6(11), 1–17.
28. Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Málaga, España.
- Escobar Quitian, C. E., Bravo Valero, A. J., & Fernández Nieto, E. L. (2023). Didáctica transformadora en educación primaria: Integrando innovación para una educación de calidad. *Mundo FESC*, 13(S1), 08-24. <https://doi.org/10.61799/2216-0388.1436>
29. Salamanca, A., y Martín-Crespo, C. (2007). El diseño en la investigación cualitativa, *Nure Investigación*, p. 6.



30. Siccha Cuisano, R. (2021). *Acompañamiento pedagógico virtual y desempeño docente en la I.E. "Carlos Gutiérrez Noriega" – UGEL Yungay, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/80341>
31. Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación educativa*, 10(52), 13-23.
32. Stover, J., Bruno, F., Uriel, F. & Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14 (2), 105-115.
33. Tinto, V. (1975). Dropout from higher education, a theoretical synthesis of recent research. Review of educational research, Vol. 45 No.1., p. 89-125.
34. Tinto, V. (2001). Rethinking the first year college. Higher Education Monograph Series.
35. Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what is next? Journal of college student retention, Vol. 8, No. 1 p. 1-19.
36. Tinto, V.(1989) Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En trayectoria escolar en la educación superior. ANUIES-SEP. México.