



**Modelo integral para el fortalecimiento de las competencias de los tutores
de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia
(CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) en el
desarrollo de la práctica docente del siglo XXI: tendencias y desafíos en el
ámbito nacional, período 2024-2026**

TESIS DOCTORAL

Que, para obtener el Grado de Ph.D.

Doctor en Educación e Innovación

PRESENTA

Oscar Rene Verde Ordoñez

ASESOR

Dr. Roberto Carlos Ontiveros Cepeda

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Verde Ordoñez, Oscar Rene (2026). *Modelo integral para el fortalecimiento de las competencias de los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) en el desarrollo de la práctica docente del siglo XXI: tendencias y desafíos en el ámbito nacional, período 2024-2026*. [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional.

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

La presente investigación propone un modelo integral para el fortalecimiento de las competencias de los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), en función de las exigencias de la práctica docente del siglo XXI. El estudio se desarrolla desde un enfoque mixto, con alcance descriptivo, exploratorio, correlacional y propositivo, integrando encuestas, entrevistas y revisión documental para identificar el nivel de cumplimiento de competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y de gestión. Los resultados evidencian brechas relevantes en el uso pedagógico de herramientas digitales, la aplicación de metodologías activas, el acompañamiento tutorial y la evaluación continua del desempeño docente. A partir de estos hallazgos, se diseña una propuesta de transformación orientada a la formación, acompañamiento, monitoreo y mejora continua de la labor tutorial. El modelo planteado busca aportar a la calidad de la educación a distancia en la UNAH mediante una ruta institucional viable, pertinente y alineada con las tendencias de innovación educativa y formación por competencias.

Palabras clave: *competencias docentes, educación a distancia, CRAED, innovación educativa, práctica docente, formación por competencias.*

Abstract

This research proposes an integrated model for strengthening the competencies of tutors working in the Distance Learning Resource Centers (CRAED) of the National Autonomous University of Honduras (UNAH), according to the demands of twenty-first-century teaching practice. The study follows a mixed-methods approach with descriptive, exploratory, correlational, and propositional scope, combining surveys, interviews, and documentary review to identify the level of fulfillment of pedagogical, technological, communicative, and management competencies. The findings reveal relevant gaps in the pedagogical use of digital tools, active teaching methodologies, tutorial support, and continuous evaluation of teaching performance. Based on these findings, a transformation proposal is designed to guide training, mentoring, monitoring, and continuous improvement of tutorial practice. The proposed model seeks to contribute to the quality of distance education at UNAH through a feasible, relevant, and institutionally aligned route consistent with educational innovation and competency-based training trends.

Keywords: *teaching competencies, distance education, CRAED, educational innovation, teaching practice, competency-based training.*

Agradecimientos

A Dios, por concederme fortaleza, sabiduría y perseverancia para culminar este proceso doctoral, aún en medio de los retos personales, académicos y profesionales que implicó su desarrollo. A mi familia, por su acompañamiento permanente, comprensión y apoyo incondicional durante cada etapa de esta investigación. A la Universidad de Investigación e Innovación de México, por abrir espacios de formación doctoral orientados al crecimiento académico y profesional. A mi asesor, por sus orientaciones, observaciones y aportes oportunos, los cuales contribuyeron al fortalecimiento técnico y metodológico de este trabajo. Asimismo, agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y a los tutores vinculados a los CRAED, cuya labor educativa constituye el eje central de esta investigación y representa un compromiso institucional con la calidad, la equidad y la innovación en la educación superior.

Dedicatorias

Dedico esta tesis a Dios, fuente de guía y fortaleza en cada etapa de mi vida. A mi familia, por ser soporte fundamental, inspiración constante y respaldo permanente en el logro de esta meta académica. A quienes, desde la docencia universitaria y la educación a distancia, trabajan con compromiso para ampliar las oportunidades de formación en Honduras. De manera especial, dedico este esfuerzo a los tutores de los CRAED-UNAH, cuya labor representa una contribución valiosa al desarrollo de la educación superior y a la formación de profesionales capaces de responder a los desafíos del siglo XXI.

ÍNDICE GENERAL

Contenido

Resumen	2
Abstract	3
Agradecimientos	4
Dedicatorias	5
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I. Proyección de la Investigación.....	13
1.2.1. Antecedentes.....	14
1.4. Justificación.	20
1.4.2. Justificación teórica.....	21
1.4.3. Justificación práctica	22
1.4.4. Justificación social	22
1.4.5. Justificación metodológica	23
1.4.6. Justificación personal	23
1.5. Objeto de estudio.....	24
1.7.1. Objetivo General	24
1.7.2. Objetivos Específicos	24
1.10. Delimitación espacial y temporal	27

CAPÍTULO II. Fundamentos teóricos referenciales	30
2.4.1. Marco histórico.....	39
2.5.1. Normativa y Leyes Nacionales.....	43
CAPÍTULO III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación	48
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.....	50
3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.....	63
3.4.2. Resultados cualitativos de entrevistas	68
3.4.3. Resultados de la observación no participante.....	69
3.5. Redacción de resultados y discusión.	75
CAPÍTULO IV. Propuesta de transformación.....	78
4.2.4. Componente III: Acompañamiento y mentoría docente.....	82
4.3. Objetivos de la propuesta	83
4.3.1. Objetivo General de la Propuesta	83
4.6. Resultados.....	85
CONCLUSIONES.....	121
RECOMENDACIONES	123
BIBLIOGRAFÍA.....	124
ANEXOS.....	132
Anexo 1. Cuestionario sobre competencias de los tutores CRAED-UNAH.....	132
Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada para autoridades y responsables de los	

CRAED-UNAH.....	136
Anexo 3. Consentimiento informado voluntario	140

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo integral para el fortalecimiento de competencias de los tutores CRAED-UNAH	89
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfico 1. Distribución por niveles (alto, medio, bajo) de las competencias docentes de los tutores CRAED-UNAH	85
Gráfico 2. Brecha entre nivel actual y nivel requerido de competencias	91
Gráfico 3. Interpretación estratégica de resultados por dimensión	95

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estado del Arte en una matriz consolidada	45
Tabla 2. Operacionalización de las variables de investigación	63
Tabla 3. <i>Definición de categorías de análisis</i>	70
Tabla 4. <i>Identificación de instrumentos</i>	73
Tabla 5. Resumen de la estructura del cuestionario. Fuente: Elaboración propia (2026).	76
Tabla 6. Distribución de la muestra seleccionada	78
Tabla 7. Resultados del cuestionario por dimensión de competencia	84
Tabla 8. Resultados cualitativos de entrevistas	86
Tabla 9. Matriz de observación – resultados	87
Tabla 10. Matriz de registro documental – resultados	89
Tabla 11. <i>Síntesis de brechas y prioridades de fortalecimiento</i>	91
Tabla 12. <i>Matriz integrada de triangulación de resultados</i>	94
Tabla 13. Matriz de valoración técnica de la propuesta. Fuente: Elaboración propia (2026).	118

INTRODUCCIÓN

La educación superior enfrenta desafíos significativos derivados de la globalización, la sociedad del conocimiento y el impacto de las tecnologías digitales. Estos factores han transformado la forma en que se concibe y desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la educación a distancia, modalidad que representa una alternativa estratégica para ampliar el acceso a la formación universitaria en contextos con limitaciones geográficas, económicas y sociales (García Aretio, 2021). En Honduras, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), mediante el Sistema de Educación a Distancia y los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED), cumple una función sustantiva en la democratización de la educación superior.

En este contexto, los tutores universitarios cumplen un rol determinante como mediadores entre el conocimiento, los recursos tecnológicos, las orientaciones institucionales y los estudiantes. Sus competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y de gestión inciden directamente en la calidad de la práctica docente, en el acompañamiento académico y en la pertinencia de la formación universitaria a distancia.

La presente tesis tuvo como propósito proponer un modelo integral para el fortalecimiento de las competencias de los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) en el desarrollo de la práctica docente del siglo XXI. Para ello, se diagnosticaron las competencias requeridas y su nivel de desarrollo, se analizaron los fundamentos teóricos y las tendencias educativas, se diseñó la propuesta de transformación y se valoró mediante juicio de expertos.

El documento se estructura conforme al Documento Inteligente de tesis doctoral de la UIIX. El Capítulo I desarrolla la proyección de la investigación, incluyendo el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos, la hipótesis, el alcance y la delimitación. El Capítulo II presenta los fundamentos teóricos referenciales, integrando el estado del arte, el marco teórico, conceptual, contextual, legal y normativo.

El Capítulo III expone los fundamentos metodológicos y los resultados de investigación, desde la operacionalización de variables hasta el análisis y discusión de los datos. El Capítulo IV contiene la propuesta de transformación, sus fundamentos, fases, recursos, productos, indicadores y valoración. Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos correspondientes.

En conjunto, la investigación aportó evidencia y una ruta propositiva para fortalecer las competencias tutoriales en los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), contribuyendo a la calidad, pertinencia e innovación de la educación superior a distancia en Honduras.

CAPÍTULO I. Proyección de la Investigación

Este capítulo presenta la proyección de la investigación y establece la lógica que orientó el estudio. En él se desarrollan los antecedentes, la formulación del problema, la justificación, el objeto y el campo de acción, los objetivos, la hipótesis, el alcance, la delimitación y la viabilidad; estos elementos articulan la necesidad institucional identificada con la respuesta investigativa propuesta.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

El presente estudio se vincula con diversas líneas de investigación en el ámbito educativo, pedagógico y tecnológico, las cuales constituyen referentes estratégicos para la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) y para el contexto latinoamericano.

En primer lugar, se relaciona con la línea de investigación en formación y desarrollo docente, cuyo propósito es analizar y fortalecer las competencias profesionales de los educadores en los distintos niveles y modalidades. Esta tesis aporta al estudio de las competencias de los tutores universitarios en el marco de la educación a distancia, destacando el rol del acompañamiento pedagógico y la mediación didáctica como ejes fundamentales para la calidad educativa (Marcelo & Yot, 2018; Zabalza, 2019).

Asimismo, la investigación se inserta en la línea de innovación y uso de tecnologías en educación, al abordar las tendencias y desafíos que enfrentan los tutores CRAED en el uso de recursos digitales para la práctica docente del siglo XXI. En este sentido, se considera el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la virtualización de procesos formativos y la necesidad de competencias digitales docentes (Cabero & Llorente, 2020).

De igual forma, se vincula con la línea de investigación en equidad y acceso a la educación superior, al considerar la realidad nacional de los Centros de Recursos de Aprendizaje para la Educación a Distancia (CRAED) como espacios que amplían las oportunidades

educativas en zonas urbanas y rurales del país. La investigación contribuye a comprender cómo la figura del tutor incide en la democratización del acceso a la educación y en la reducción de brechas sociales y territoriales (UNESCO, 2021).

Finalmente, este trabajo se conecta con la línea de investigación sobre políticas educativas y gestión de la calidad, en tanto que los resultados pueden orientar la toma de decisiones institucionales respecto a la formación continua de los tutores, la actualización de los modelos pedagógicos y el diseño de programas de desarrollo profesional docente alineados a los desafíos globales de la educación superior en la era digital (OEI, 2022).

En suma, la vinculación de esta investigación con las líneas descritas evidencia su pertinencia y relevancia académica, al situarse en la intersección entre competencias docentes, innovación tecnológica, equidad educativa y gestión de la calidad, aspectos esenciales para responder a los retos de la educación universitaria a distancia en el siglo XXI.

1.2. Planteamiento del problema.

1.2.1. Antecedentes

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) constituye la institución rectora de la educación superior en el país. Su origen se remonta al 14 de diciembre de 1845 con la creación de la Sociedad del Genio Emprendedor y del Buen Gusto. Posteriormente, el 19 de septiembre de 1847, se inauguró oficialmente como Universidad Nacional, en una ceremonia presidida por el presidente Juan Lindo y el rector José Trinidad Reyes. El 15 de octubre de 1957, la institución alcanzó su autonomía universitaria mediante el Decreto No. 170 emitido por la Junta Militar de Gobierno (UNAH, 2016).

De acuerdo con la Constitución de la República de Honduras, en su artículo 160, la UNAH tiene la responsabilidad de desarrollar la ciencia y la cultura, así como de contribuir al progreso nacional a través de la formación de profesionales competentes.

Para cumplir con este mandato, la universidad se sustenta en los principios de libertad de cátedra, universalidad de la ciencia, responsabilidad social, equidad, transparencia y pertinencia social (UNAH, 2015).

En el contexto global, la educación superior atraviesa una crisis marcada por la rápida evolución de las políticas institucionales y gubernamentales, así como por la incertidumbre derivada de fenómenos sociales y económicos que han impactado a la academia. La UNESCO (2020) advierte que la pandemia de COVID-19 evidenció la necesidad de replantear los modelos de docencia universitaria, situando a la educación virtual y a distancia como modalidades imprescindibles para la continuidad académica y la democratización del acceso al conocimiento.

A nivel nacional, la investigación pedagógica en el ámbito universitario sigue siendo limitada, y los proyectos interdisciplinarios orientados al estudio de la práctica docente son aún escasos. Ello genera un vacío en la sistematización de experiencias, particularmente en el análisis de las competencias que deben caracterizar a los tutores universitarios en entornos virtuales. Esta situación cobra relevancia en la UNAH, ya que los procesos de reforma educativa y las tendencias globales exigen profesionales con habilidades no solo disciplinares, sino también comunicativas y tecnológicas (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020; Salinas, 2018).

1.2.2. Historia del problema

El estudio de las competencias docentes ha sido un eje central en la reflexión pedagógica desde mediados del siglo XX, cuando las transformaciones sociales y los cambios en los modelos educativos impulsaron la necesidad de redefinir el rol del profesor. En un inicio, las investigaciones se enfocaron en las características personales del docente y en sus conocimientos disciplinares; sin embargo, a partir de la década de 1980, con la consolidación de la educación a distancia y posteriormente de la educación virtual, emergió un interés creciente en las competencias pedagógicas, tecnológicas y comunicativas que los tutores debían poseer para responder a contextos de aprendizaje no presenciales (Moore & Kearsley, 2012).

En el ámbito internacional, organismos como la UNESCO (1998, 2015) y la OCDE (2005) subrayaron la importancia de fortalecer las competencias de los educadores en un mundo globalizado, digital y orientado al aprendizaje permanente. La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) generó un cambio sustantivo en la práctica docente, destacando la necesidad de un perfil profesional capaz de integrar estrategias innovadoras, mediaciones tecno pedagógicas y un acompañamiento cercano al estudiante, especialmente en modalidades a distancia (Garrison, Anderson, & Archer, 2010; Salinas, 2018).

En América Latina, a partir de los años 2000, las universidades públicas enfrentaron el reto de garantizar cobertura y calidad en la educación superior, lo que llevó a la expansión de modelos semipresenciales y virtuales. Esta transformación exigió que los tutores universitarios desarrollaran competencias específicas para orientar, acompañar y evaluar a los estudiantes en entornos mediados por tecnologías (Marcelo & Yot, 2018; Tobón, 2018).

En el caso de Honduras, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), a través del Sistema de Centros de Recursos de Aprendizaje a Distancia (CRAED), ha impulsado desde 2008 un modelo educativo alternativo que busca ampliar la cobertura universitaria en regiones alejadas y descentralizar la formación superior (UNAH, 2014, 2016). Los tutores CRAED se convirtieron en actores clave para garantizar la pertinencia y la calidad del proceso formativo, en tanto asumen funciones de mediación pedagógica, orientación académica y acompañamiento integral al estudiante en contextos de alta diversidad socioeconómica y cultural.

Sin embargo, a lo largo de la última década se han evidenciado limitaciones en la definición, fortalecimiento y evaluación de las competencias de los tutores CRAED. Algunos estudios locales y regionales han señalado que, aunque los tutores poseen un compromiso con la docencia, no siempre cuentan con la formación suficiente en pedagogía para la educación a distancia, ni en estrategias de mediación digital, lo cual afecta el desarrollo óptimo de la práctica docente universitaria (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020; García Aretio, 2021).

La pandemia por COVID-19 (2020–2022) profundizó aún más este desafío, pues obligó a todos los sistemas educativos a migrar hacia modalidades digitales, evidenciando tanto las oportunidades como las carencias en las competencias docentes para garantizar aprendizajes efectivos en entornos virtuales (UNESCO, 2020; Hodges et al., 2020). En este marco, el papel de los tutores CRAED cobró una relevancia aún mayor, reafirmando la necesidad de definir, evaluar y fortalecer las competencias que demanda el siglo XXI.

En síntesis, la historia del problema muestra que la evolución de la educación superior en Honduras, la expansión de la modalidad a distancia a través del CRAED y los cambios acelerados por la transformación digital han configurado un escenario donde la profesionalización de los tutores es un desafío urgente. El estudio de sus competencias no solo responde a una necesidad institucional, sino también a un compromiso con la calidad, equidad y pertinencia de la educación universitaria en el país.

1.2.3. Razones del problema

El problema que aborda la presente investigación se origina en un conjunto de factores estructurales, pedagógicos y tecnológicos que afectan el desempeño de los tutores universitarios en los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Entre las principales razones que fundamentan la problemática, se identifican las siguientes:

Transformación educativa y demandas del siglo XXI

La educación superior enfrenta una transición hacia modelos flexibles, virtuales e híbridos, que requieren nuevas competencias digitales, pedagógicas y socioemocionales por parte del tutor universitario. Sin embargo, la formación docente tradicional no siempre ha incorporado estas exigencias (UNESCO, 2015; García Aretio, 2021).

Insuficiente preparación en competencias digitales

Aunque se han implementado capacitaciones, aún existe una brecha significativa en el dominio de recursos tecnológicos, metodologías virtuales y estrategias de enseñanza mediadas por TIC, lo que limita la innovación pedagógica y la interacción con los estudiantes (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020; Salinas, 2018).

Enfoques pedagógicos desactualizados

Parte del cuerpo docente continúa priorizando metodologías transmisivas y memorísticas, en lugar de promover aprendizajes activos, colaborativos y basados en competencias, acordes a las necesidades del siglo XXI (Zabalza, 2019; Tobón, 2018).

Limitaciones institucionales

La UNAH, a pesar de sus avances, enfrenta dificultades en la implementación homogénea de su Modelo Educativo 2014–2025, lo cual genera brechas entre lo planteado en el marco institucional y lo que ocurre en la práctica docente cotidiana (UNAH, 2014).

Impacto de la pandemia por COVID-19

La crisis sanitaria mundial aceleró la digitalización de la enseñanza, evidenciando la falta de preparación en tutores para responder de manera efectiva a las demandas de una educación no presencial, afectando la calidad de la enseñanza y la atención a los estudiantes (UNESCO, 2020; Hodges et al., 2020).

Necesidad de actualización continua

El carácter cambiante de la educación demanda que los tutores desarrollen una práctica docente en constante renovación. La falta de programas sistemáticos de actualización y acompañamiento limita la consolidación de competencias profesionales sólidas (Marcelo, 2015; Marcelo & Yot, 2018).

En conjunto, estas razones explican la existencia de un vacío en la consolidación de competencias docentes adaptadas a los retos actuales, lo que justifica la pertinencia de realizar un estudio profundo y sistemático que aporte evidencias y propuestas para fortalecer la labor de los tutores de los CRAED-UNAH en el marco de los desafíos del siglo XXI.

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).

En función de lo expuesto, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se pueden fortalecer las competencias de los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), en el ámbito nacional, durante el período 2024-2026?

Preguntas específicas derivadas

¿Cuál es el nivel de desarrollo de las competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y de gestión de los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)?

¿Qué fundamentos teóricos y referenciales sustentan el fortalecimiento de las competencias docentes en la educación superior a distancia?

¿Qué componentes debe integrar un modelo institucional orientado al fortalecimiento de las competencias tutoriales?

¿En qué medida la propuesta cumple los criterios de pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad y generalización?

1.4. Justificación.

La presente investigación surge de la necesidad de comprender y fortalecer las competencias de los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), considerando los desafíos que enfrenta la práctica docente en el contexto de la transformación digital, la innovación educativa y las demandas formativas del siglo XXI. La motivación principal para desarrollar este estudio radica en la importancia que tienen los tutores como actores fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad a distancia, así como en la necesidad de generar evidencia científica que contribuya al mejoramiento de la calidad educativa en los CRAED a nivel nacional.

1.4.1. Importancia del tema.

El estudio de las competencias de los tutores en los Centros de Recursos de Aprendizaje de la Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) reviste una gran relevancia tanto a nivel académico como social. En primer lugar, porque la educación superior enfrenta desafíos crecientes en el contexto de la sociedad del conocimiento, caracterizada por la globalización, la digitalización y la necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2015). En este escenario, el docente universitario deja de ser únicamente transmisor de contenidos y se convierte en un mediador del aprendizaje, un orientador académico y un facilitador de experiencias formativas significativas (Zabalza, 2019).

La importancia del tema radica también en que la educación a distancia se ha consolidado como una alternativa estratégica para ampliar la cobertura educativa en Honduras y reducir las brechas de acceso entre zonas urbanas y rurales. Sin embargo, su efectividad depende en gran medida del rol que desempeñan los tutores. Tal como señala García Aretio (2021), la tutoría es el eje articulador de la calidad en la modalidad a distancia, puesto que asegura la interacción, el acompañamiento personalizado y la motivación de los estudiantes.

A nivel nacional, la UNAH ha definido en su Modelo Educativo (2014–2025) la necesidad de fortalecer las competencias del profesorado, de manera que la práctica docente responda a los retos del siglo XXI. No obstante, los diagnósticos internos han mostrado que persisten limitaciones en la formación, actualización y desempeño de los tutores de los CRAED (UNAH, 2014). Ello afecta directamente la calidad de la enseñanza, la permanencia estudiantil y la equidad educativa.

La investigación se torna relevante, además, porque el contexto de la pandemia de la COVID-19 evidenció la urgencia de consolidar competencias digitales, pedagógicas y socioemocionales en los docentes (Hodges et al., 2020). De esta manera, analizar las competencias de los tutores CRAED-UNAH no solo aporta al fortalecimiento institucional, sino que también contribuye a la construcción de políticas educativas más inclusivas, flexibles y adaptadas a los cambios tecnológicos y sociales.

Finalmente, este tema es significativo porque se vincula con el desarrollo nacional. Formar tutores competentes impacta directamente en la formación de profesionales capaces de responder a las demandas del mercado laboral y a los desafíos sociales del país. Así, la investigación no solo tiene un valor académico, sino también social y estratégico, ya que aporta al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 4: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (Naciones Unidas, 2019).

En síntesis, la importancia del tema radica en que ofrece evidencia y propuestas para fortalecer la práctica docente en la educación a distancia, contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa y al desarrollo integral de los estudiantes y del país en general.

1.4.2. Justificación teórica

Desde el punto de vista teórico, la investigación aporta al desarrollo del conocimiento científico relacionado con las competencias docentes en la educación superior a distancia. El estudio contribuye a la comprensión de los enfoques contemporáneos sobre competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y de gestión que deben poseer los tutores universitarios para responder a las exigencias educativas actuales.

Asimismo, la investigación permite ampliar el cuerpo teórico existente sobre la práctica docente en entornos virtuales y semipresenciales, generando información contextualizada sobre la realidad de los CRAED de la UNAH. Los resultados podrán constituir un referente para futuras investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con la formación docente, la educación a distancia y la innovación educativa.

1.4.3. Justificación práctica

Desde el aspecto práctico, la investigación tiene un carácter propositivo orientado a la transformación de la realidad educativa. Los resultados permitirán identificar fortalezas, debilidades, tendencias y desafíos presentes en el desempeño de los tutores CRAED-UNAH, proporcionando información útil para la toma de decisiones institucionales.

Además, el estudio servirá de base para el diseño de estrategias de capacitación, actualización profesional y fortalecimiento de competencias docentes, contribuyendo a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, optimizar recursos institucionales y promover prácticas educativas innovadoras que respondan a las necesidades actuales de los estudiantes de educación a distancia.

1.4.4. Justificación social

Desde la perspectiva social, la investigación beneficia de manera directa a los tutores de los CRAED y, de forma indirecta, a los estudiantes, coordinadores académicos y autoridades universitarias involucradas en la educación superior a distancia. El fortalecimiento de las competencias docentes contribuye al mejoramiento de la calidad educativa, favoreciendo la formación integral de profesionales más competentes y comprometidos con el desarrollo nacional.

Asimismo, los resultados pueden generar impactos positivos en las comunidades donde funcionan los CRAED, al fortalecer las oportunidades de acceso a una educación superior de calidad para poblaciones ubicadas en zonas urbanas y rurales, contribuyendo a la equidad educativa y al desarrollo social del país.

1.4.5. Justificación metodológica

Desde el punto de vista metodológico, la investigación aporta un diseño de análisis basado en un enfoque mixto que integra técnicas cuantitativas y cualitativas para el estudio de las competencias docentes en educación a distancia. La metodología propuesta permitirá obtener una visión integral del fenómeno estudiado mediante la combinación de encuestas, entrevistas y revisión documental.

Además, los instrumentos, procedimientos y estrategias de análisis desarrollados podrán ser utilizados como referencia en futuras investigaciones relacionadas con competencias docentes, educación virtual, formación profesional y evaluación de la calidad educativa en contextos similares.

1.4.6. Justificación personal

Desde el punto de vista personal y profesional, la investigación representa una oportunidad para profundizar en el estudio de la educación a distancia y contribuir al fortalecimiento de la calidad académica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Como investigador y profesional vinculado al ámbito educativo, este estudio permite generar conocimientos relevantes que favorezcan la mejora continua de la práctica docente y aporten soluciones a los desafíos que enfrentan los tutores en los CRAED.

Asimismo, el desarrollo de esta investigación fortalece las competencias investigativas, académicas y profesionales del autor, consolidando su aporte al campo de la educación superior y a la generación de conocimiento científico orientado al mejoramiento de los procesos educativos.

1.5. Objeto de estudio.

El objeto de estudio fue el proceso de formación y desarrollo de competencias docentes en la educación superior a distancia.

1.6. Campo de acción.

El campo de acción se delimitó a la práctica docente tutorial desarrollada en los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), con énfasis en las competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y de gestión requeridas para responder a los desafíos de la educación superior del siglo XXI.

1.7. Objetivos.

1.7.1. Objetivo General.

Proponer un modelo integral para el fortalecimiento de las competencias de los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), en el ámbito nacional, durante el período 2024-2026, a partir del diagnóstico de su nivel de desarrollo, las tendencias educativas y los desafíos de la práctica docente del siglo XXI.

1.7.2. Objetivos Específicos.

- Diagnosticar las competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y de gestión de los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), así como su nivel de desarrollo en la práctica docente.

- Analizar los fundamentos teóricos y referenciales de las competencias docentes, la educación a distancia y la práctica tutorial del siglo XXI.
- Diseñar un modelo integral de fortalecimiento de competencias tutoriales coherente con las brechas, tendencias y desafíos identificados.
- Validar el modelo integral mediante juicio de expertos, considerando los criterios de pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad y generalización.

1.8. Hipótesis.

Un modelo integral contribuye a fortalecer las competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y de gestión de los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).

1.9. Alcance temático.

La presente investigación se orienta al análisis de las competencias de los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), para el desarrollo de la práctica docente del siglo XXI, considerando las tendencias y desafíos que caracterizan los entornos educativos contemporáneos.

Alcance teórico

Desde la perspectiva teórica, la investigación se fundamenta en los aportes conceptuales relacionados con las competencias docentes, la educación a distancia, la innovación educativa, las competencias digitales, la mediación pedagógica y la práctica docente universitaria. Asimismo, incorpora referentes teóricos vinculados con los enfoques constructivistas, socioformativos y de formación basada en competencias, permitiendo comprender el papel del tutor en los procesos educativos mediados por tecnologías.

El estudio busca generar conocimiento contextualizado sobre las competencias requeridas para el desempeño tutorial en los CRAED-UNAH, contribuyendo al fortalecimiento del marco conceptual existente en el ámbito de la educación superior a distancia.

Alcance metodológico

Metodológicamente, la investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto, integrando técnicas cuantitativas y cualitativas para la obtención, análisis e interpretación de la información. Se emplean procedimientos de recolección de datos mediante encuestas, entrevistas y revisión documental, con el propósito de identificar, describir y analizar las competencias docentes presentes en los tutores de los CRAED.

Asimismo, el estudio aporta instrumentos y procedimientos metodológicos que podrán servir de referencia para futuras investigaciones relacionadas con competencias docentes, formación de tutores y calidad de la educación superior en modalidades a distancia.

Alcance práctico

Desde el punto de vista práctico, la investigación tiene un alcance orientado a la mejora de la práctica docente en los CRAED de la UNAH. Los resultados permitirán identificar fortalezas, necesidades de formación, tendencias emergentes y desafíos institucionales asociados al desempeño tutorial.

Además, la investigación proporciona insumos para el diseño de estrategias de fortalecimiento profesional, programas de capacitación y propuestas de innovación educativa dirigidas a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior a distancia. De esta manera, los hallazgos podrán contribuir a la toma de decisiones institucionales orientadas al desarrollo de competencias docentes acordes con las demandas educativas del siglo XXI.

1.10. Delimitación espacial y temporal

Delimitación espacial

La investigación se desarrolló en los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), ubicados en distintas regiones del territorio hondureño. El estudio comprendió los centros que se encontraban en funcionamiento durante el período de investigación y que contaban con personal tutorial activo.

La organización objeto de estudio fue la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), específicamente su Sistema de Educación a Distancia y los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED), donde se desempeñaban los tutores responsables del acompañamiento académico y la mediación pedagógica.

Delimitación temporal

La investigación se desarrolló durante el período 2024-2026, coincidente con el inicio y desarrollo del proceso de formación doctoral. En este intervalo se efectuaron la revisión documental, el diseño metodológico, la elaboración y validación de instrumentos, el trabajo de campo, el procesamiento de la información, el análisis de resultados y la formulación de la propuesta de transformación.

El período señalado correspondió al tiempo efectivo de ejecución de las fases investigativas y permitió mantener la coherencia temporal entre el título, la recolección de evidencias y la elaboración del informe final.

En cuanto a la delimitación poblacional, la unidad principal de análisis estuvo constituida por los tutores que laboraban en los diferentes CRAED de la UNAH. También participaron autoridades académicas como informantes clave para complementar la interpretación institucional, sin desplazar el énfasis central puesto en las competencias profesionales de los tutores.

En síntesis, el problema de investigación quedó delimitado al análisis de las competencias de los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), en el ámbito nacional y durante el período 2024-2026, considerando las tendencias y desafíos de la práctica docente en la educación superior a distancia.

1.11. Viabilidad de la investigación

El presente estudio resulta plenamente viable debido a la disponibilidad de recursos humanos, materiales, tecnológicos e institucionales que garantizan su adecuada ejecución. En primer lugar, en el ámbito de los recursos humanos, se cuenta con la participación de tutores, coordinadores académicos y autoridades de los Centros de Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), quienes se constituyen en actores clave para la provisión de información confiable y pertinente, lo cual facilita el proceso de recolección de datos y enriquece el análisis de los resultados.

En lo que respecta a los recursos materiales y tecnológicos, la investigación puede llevarse a cabo a través del uso de equipos informáticos, acceso a internet, software especializado para la organización y análisis de datos, así como plataformas virtuales de comunicación y gestión académica. Estas herramientas permiten optimizar tiempos, reducir costos de traslado y ampliar el alcance de la investigación hacia distintos CRAED a nivel nacional, garantizando un proceso metodológicamente sólido y económicamente accesible.

Adicionalmente, la pertinencia del tema refuerza la viabilidad de la investigación, dado que el estudio de las competencias docentes en el ámbito de la educación a distancia se encuentra alineado con las tendencias globales de innovación educativa y transformación digital en la educación superior. A nivel nacional, la UNAH ha venido consolidando el modelo de educación a distancia como una alternativa inclusiva y equitativa para atender la demanda de formación profesional en zonas geográficas diversas, lo que demuestra un contexto institucional propicio para el desarrollo y aplicación de este estudio.

Finalmente, la investigación se considera viable no solo desde el punto de vista operativo, sino también por su relevancia académica y social. Los resultados que se obtengan contribuirán a identificar las fortalezas y áreas de mejora en las competencias de los tutores de los CRAED, generando insumos que podrán orientar políticas institucionales de capacitación y actualización docente. De esta forma, se espera que el impacto trascienda el plano académico y repercuta directamente en el fortalecimiento de la calidad de la educación a distancia en Honduras, en concordancia con las exigencias de la práctica docente del siglo XXI.

CAPÍTULO II. Fundamentos teóricos referenciales

Este capítulo reúne los fundamentos teóricos, conceptuales, contextuales, legales y normativos que sustentaron el análisis de las competencias de los tutores en la educación superior a distancia. La revisión permitió reconocer los principales enfoques explicativos, las tendencias de innovación educativa y los referentes institucionales necesarios para interpretar los resultados y fundamentar el modelo integral de fortalecimiento.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

El estado del arte constituye un referente esencial en toda investigación científica, dado que permite identificar los avances, las tendencias y los vacíos de conocimiento en torno al objeto de estudio. En el caso particular de la educación a distancia y las competencias docentes, la literatura internacional y regional evidencia un crecimiento sostenido de investigaciones orientadas tanto a la innovación pedagógica como a la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza universitaria, con un marcado énfasis en la transformación del rol del docente frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento.

En el plano internacional, se reconoce que la educación a distancia ha experimentado un proceso de consolidación y sofisticación metodológica en las últimas dos décadas. Investigaciones como las de Garrison, Anderson y Archer (2010) con su modelo de comunidad de indagación resaltan la importancia de la presencia docente, social y cognitiva en los entornos virtuales, planteando que la calidad educativa depende de la interacción equilibrada entre estos tres componentes. Por su parte, Marcelo y Yot (2018) subrayan la necesidad de una redefinición del rol del docente, quien debe pasar de ser un mero transmisor de información a un facilitador de aprendizajes, un promotor del pensamiento crítico y un mediador que integra la tecnología como herramienta pedagógica y no solo como soporte técnico.

En América Latina, la discusión sobre educación a distancia y competencias docentes se ha intensificado, especialmente tras el impacto de la pandemia de COVID-19, que aceleró la virtualización de la enseñanza. Autores como García Aretio (2021) plantean que la

educación a distancia en la región se ha orientado hacia modelos híbridos o blended learning, donde se combinan experiencias presenciales con virtualidad y mediaciones tecnológicas. De manera complementaria, Cabero-Almenara y Llorente- Cejudo (2020) enfatizan en la necesidad de desarrollar competencias digitales en el profesorado, no solo en términos técnicos, sino también en la dimensión didáctica, ética y comunicativa. La investigación regional apunta, por tanto, hacia un cambio de paradigma en la docencia universitaria, en la cual la formación de competencias docentes es un requisito para garantizar procesos educativos de calidad.

En el ámbito centroamericano, los estudios sobre educación a distancia han sido más limitados y fragmentados. No obstante, se reconoce que la modalidad ha adquirido relevancia como alternativa para ampliar el acceso a la educación superior en países con marcadas desigualdades territoriales y económicas. Investigaciones de organismos regionales como la Asociación de Universidades de Centroamérica subrayan que, a pesar de los avances en la incorporación de tecnologías, persisten desafíos relacionados con la formación de los docentes, la infraestructura digital y la pertinencia pedagógica de los programas.

En el caso de Honduras, los estudios son todavía incipientes y se concentran, en su mayoría, en experiencias aisladas sobre el uso de plataformas virtuales o la percepción estudiantil frente a la educación en línea. Existe una carencia evidente de investigaciones sistemáticas sobre las competencias de los tutores en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), particularmente en los Centros de Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia (CRAED). Esta limitación constituye un vacío de conocimiento que justifica la pertinencia del presente estudio, puesto que busca aportar evidencia empírica y reflexión teórica sobre un tema estratégico para la consolidación de la educación a distancia en el país.

En suma, el estado del arte revela que:

- A nivel internacional, la tendencia apunta hacia la consolidación de modelos pedagógicos mediados por tecnología, con énfasis en el desarrollo de competencias docentes transversales.
- En América Latina, se observa un esfuerzo por integrar presencialidad y virtualidad, con un foco en la capacitación digital de los docentes y en el rediseño de sus roles.
- En Centroamérica, se identifican avances importantes, pero también limitaciones estructurales y formativas que condicionan el impacto de la educación a distancia.
- En Honduras, los estudios sobre competencias docentes en la UNAH y específicamente en los CRAED son prácticamente inexistentes, lo cual legitima la relevancia y necesidad de esta investigación. De esta manera, el presente trabajo se ubica en un punto de confluencia entre la discusión global, regional y nacional, aportando al análisis de las competencias de los tutores como un componente esencial para el fortalecimiento de la educación superior a distancia en el contexto hondureño y latinoamericano (ver Tabla 1).

Tabla

1.

Estado del Arte en una matriz consolidada

Autor / Fuente	Año	Hallazgos principales	Aportes al tema	Vacíos identificados
Garrison, Anderson & Archer	2010	Modelo de <i>Comunidad de indagación</i> : importancia de la presencia docente, social y cognitiva en entornos virtuales.	Marco teórico sólido para comprender el rol del docente en educación a distancia.	No aborda competencias específicas en contextos latinoamericanos ni universitarios hondureños.
Marcelo & Yot	2018	Redefinición del rol docente: de transmisor de contenidos a facilitador, mediador tecnológico y promotor del pensamiento crítico.	Aporta lineamientos sobre nuevas funciones docentes en educación virtual.	No profundiza en estrategias concretas de formación de competencias en docentes de educación a distancia.

García Aretio	2021	Evolución hacia modelos híbridos (<i>blended learning</i>) que integran presencialidad y virtualidad.	Visión actualizada sobre la transformación de la educación a distancia en Iberoamérica.	Carece de análisis empírico sobre competencias docentes en contextos específicos como Honduras.
Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo	2020	Necesidad de competencias digitales en el profesorado: técnicas, didácticas, éticas y comunicativas.	Define el marco de competencias docentes para el contexto digital.	Poca referencia a la implementación práctica en universidades de recursos limitados.
CSUCA (Consejo Superior Universitario Centroamericano)	2020	Avances y limitaciones de la educación a distancia en Centroamérica: brechas de infraestructura y formación docente.	Proporciona diagnóstico regional y retos compartidos.	Falta de estudios específicos por país, especialmente en Honduras.
Estudios nacionales (UNAH, informes internos y experiencias aisladas)	2015–2023	Implementación de plataformas virtuales y percepción estudiantil sobre la educación en línea.	Primeros aportes sobre la realidad de la UNAH en educación a distancia.	No existen investigaciones sistemáticas sobre las competencias de tutores en los CRAED.

Fuente: Elaboración propia (2025).

2.2. Marco Teórico.

El marco teórico constituye el soporte conceptual de la presente investigación, ya que permite fundamentar las competencias de los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) desde distintos enfoques que han orientado la práctica pedagógica en la educación del siglo XXI. En este estudio se retoman tres enfoques principales: el constructivismo, la teoría del aprendizaje significativo y el enfoque socioformativo, los cuales aportan una visión integral sobre el rol docente en la educación a distancia.

1. Constructivismo

El constructivismo plantea que el aprendizaje es un proceso activo en el cual el estudiante construye significados a partir de la interacción entre sus experiencias previas, el entorno y la mediación pedagógica. Según Piaget (1970), el desarrollo cognitivo ocurre de manera progresiva a través de procesos de asimilación y acomodación, en donde el sujeto integra nuevos conocimientos a sus estructuras mentales preexistentes. Por su parte, Vygotsky (1978) amplía esta perspectiva al resaltar la importancia del contexto social y cultural, destacando que el aprendizaje se da de manera colaborativa mediante la interacción con otros, lo cual se articula en su concepto de zona de desarrollo próximo.

En el contexto de la educación a distancia, el constructivismo implica que el tutor CRAED no debe limitarse a transmitir información, sino que ha de desempeñar el papel de mediador, facilitador y guía en el proceso de construcción del conocimiento. Esto requiere promover actividades que favorezcan la interacción entre estudiantes, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, aprovechando las herramientas tecnológicas como canales de mediación pedagógica (Coll, 2004).

2. Teoría del aprendizaje significativo

Ausubel (2002) sostiene que el aprendizaje significativo se produce cuando las nuevas ideas se relacionan de manera sustantiva y no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante. En este sentido, el aprendizaje es más profundo y duradero cuando el docente diseña experiencias didácticas que permiten establecer vínculos entre lo que el alumno ya sabe y los nuevos contenidos.

Aplicado a la educación a distancia en los CRAED, esta teoría exige que los tutores generen entornos de aprendizaje que faciliten la conexión entre teoría y práctica, mediante ejemplos contextualizados, actividades aplicadas y el uso de recursos digitales interactivos. Así, la función del tutor no solo es orientar el acceso a la información, sino también propiciar que los estudiantes logren integrar los contenidos a sus marcos de referencia personales, favoreciendo la comprensión crítica y la aplicación en contextos reales (Novak & Gowin, 1988).

3. Enfoque socioformativo

El enfoque socioformativo, propuesto por Tobón (2018), constituye una corriente reciente que orienta los procesos educativos hacia la formación de competencias integrales. Este enfoque se centra en preparar profesionales capaces de enfrentar problemas complejos de la vida personal, social y laboral, mediante la integración de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Desde esta perspectiva, el rol del tutor CRAED trasciende la función académica tradicional y se convierte en un agente de acompañamiento que guía al estudiante en el desarrollo de competencias clave para el siglo XXI, tales como la colaboración, el pensamiento crítico, la creatividad y la gestión tecnológica (Tobón, 2018). El énfasis está puesto en que la educación a distancia no solo transmita conocimientos, sino que también promueva la responsabilidad social, la ética profesional y la capacidad de adaptación a contextos cambiantes.

Síntesis de los enfoques

En conjunto, estos tres enfoques teóricos permiten comprender las competencias de los tutores en educación a distancia desde una visión holística que integra dimensiones pedagógicas, tecnológicas y sociales. Mientras el constructivismo aporta la base para entender el aprendizaje como construcción activa y mediada, la teoría del aprendizaje significativo enfatiza la necesidad de vincular los nuevos conocimientos con los saberes previos de los estudiantes, y el enfoque socioformativo introduce la noción de competencias como eje central de la educación superior contemporánea.

De este modo, la presente investigación se enmarca en un marco conceptual que reconoce la complejidad de la práctica docente en los CRAED-UNAH, situando al tutor como mediador, facilitador y formador de competencias que respondan a las demandas de la educación superior en el siglo XXI.

2.3. Marco Conceptual.

El marco conceptual constituye una herramienta fundamental en la investigación, ya que delimita y clarifica los principales términos que guiarán el estudio. En el presente trabajo se abordan cuatro conceptos clave: competencia docente, tutor universitario, educación a distancia y práctica docente, los cuales permiten comprender el objeto de estudio desde una perspectiva teórico-práctica coherente con los enfoques de la investigación.

Competencia docente

El concepto de competencia docente ha evolucionado en las últimas décadas, pasando de una visión centrada en habilidades técnicas hacia una comprensión más integral que incluye conocimientos, destrezas, actitudes y valores. Zabalza (2019) define las competencias docentes como un conjunto articulado de capacidades que permiten al profesor planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje con criterios de calidad. De acuerdo con Perrenoud (2004), dichas competencias suponen la movilización de saberes en contextos específicos, lo que implica que el docente no solo

debe poseer conocimientos teóricos, sino también la habilidad de aplicarlos en la resolución de problemas pedagógicos reales.

En el ámbito de la educación a distancia, la competencia docente adquiere una dimensión adicional: la competencia digital. Cabero-Almenara y Llorente- Cejudo (2020) sostienen que el docente contemporáneo debe integrar el dominio tecnológico con la capacidad didáctica, la gestión de la comunicación en entornos virtuales y la formación ética, de modo que se garantice un aprendizaje inclusivo y de calidad. En este sentido, las competencias docentes constituyen el eje central para comprender el rol de los tutores en los CRAED de la UNAH.

Tutor universitario

El tutor universitario se concibe como un profesional que orienta, acompaña y retroalimenta al estudiante a lo largo de su proceso formativo, asumiendo funciones que trascienden la simple transmisión de contenidos. Según Marcelo y Yot (2018), el tutor en la educación a distancia es un mediador pedagógico y tecnológico que facilita el aprendizaje autónomo, fomenta el pensamiento crítico y promueve la interacción en entornos virtuales.

De igual manera, García Aretio (2021) destaca que el tutor debe desempeñar un rol integral, que abarque la planificación de actividades, el seguimiento académico, el apoyo motivacional y la gestión de recursos digitales. En el contexto de los CRAED, el tutor no solo guía a los estudiantes en lo académico, sino que también cumple una función de acompañamiento personal y social, ya que muchos de los participantes provienen de zonas alejadas y con limitadas oportunidades de acceso a la educación superior presencial.

Educación a distancia

La educación a distancia es una modalidad educativa que se caracteriza por la separación física entre docentes y estudiantes, la cual se supera mediante el uso de tecnologías y recursos pedagógicos diseñados para garantizar la comunicación, la interacción y el aprendizaje. Moore y Kearsley (2012) definen la educación a distancia como un sistema

planificado que integra materiales de enseñanza, métodos de evaluación y procesos de mediación tecnológica con el fin de favorecer el aprendizaje autónomo y flexible.

En América Latina, esta modalidad ha sido concebida como una estrategia para democratizar el acceso a la educación superior, especialmente en poblaciones marginadas o geográficamente dispersas (García Aretio, 2021). En el caso de Honduras, la UNAH, a través de los CRAED, ha impulsado esta modalidad con el propósito de ampliar la cobertura y responder a las necesidades de estudiantes que, por razones laborales, económicas o de ubicación geográfica, no pueden acceder a programas presenciales. La educación a distancia, por lo tanto, representa un modelo clave para la equidad educativa y el desarrollo del capital humano del país.

Práctica docente

La práctica docente se refiere al conjunto de acciones que el profesor desarrolla en el aula presencial o virtual para promover aprendizajes significativos en los estudiantes. Díaz Barriga (2006) la concibe como una práctica social intencionada que involucra la planeación, ejecución y evaluación de estrategias pedagógicas orientadas a favorecer la construcción de conocimientos.

En la educación a distancia, la práctica docente adquiere características particulares, ya que debe integrar metodologías activas, recursos digitales y procesos de evaluación formativa que permitan suplir la ausencia de interacción presencial. Según Salinas (2012), esta práctica demanda del docente una mayor capacidad de innovación pedagógica y manejo de entornos virtuales, sin descuidar la dimensión humana del acompañamiento educativo. En los CRAED, la práctica docente se expresa en el diseño de experiencias de aprendizaje que vinculen teoría y práctica, asegurando que el estudiante logre competencias relevantes para el siglo XXI.

Síntesis

Los conceptos de competencia docente, tutor universitario, educación a distancia y práctica docente se articulan entre sí, configurando el marco conceptual de esta investigación. En conjunto, permiten analizar cómo el tutor de los CRAED-UNAH desempeña un papel clave en la formación de competencias profesionales de los estudiantes en entornos no presenciales, contribuyendo a la mejora de la calidad educativa y a la consolidación de la educación superior a distancia en Honduras.

2.4. Marco Contextual.

2.4.1. Marco histórico

La historia de la educación superior en Honduras se encuentra estrechamente ligada a la evolución de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), fundada en 1847 bajo el nombre de Sociedad del Genio Emprendedor y del Buen Gusto, transformada posteriormente en la Universidad del Estado de Honduras y, finalmente, en la UNAH a partir de 1957, cuando adquirió autonomía académica, administrativa y financiera (Mejía, 2011). Este hito marcó el inicio de una nueva etapa en la formación de profesionales en el país, estableciendo un modelo educativo centrado en la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad.

Durante las décadas de 1970 y 1980, la educación superior hondureña enfrentó el reto de ampliar su cobertura, ya que la centralización de la UNAH en Tegucigalpa limitaba el acceso de los estudiantes de zonas alejadas. Fue en este contexto que surgieron las modalidades de educación a distancia, inspiradas en experiencias internacionales de universidades abiertas como la Open University en el Reino Unido (1969) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España (1972), pioneras en este modelo (Perraton, 2000; Salinas, 2012). En Honduras, este modelo se consolidó con la creación del Centro de Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia (CRAED), impulsado en la década de 1980 como una estrategia para democratizar la educación universitaria y responder a las demandas de acceso equitativo (UNAH, 2005).

El CRAED se constituyó en una alternativa innovadora, diseñada para atender a estudiantes de diversas regiones del país que, por limitaciones económicas, geográficas o laborales, no podían acceder a la modalidad presencial. Su estructura incorporó la figura del tutor, concebido no solo como un docente tradicional, sino como un facilitador del aprendizaje autónomo, orientador y mediador entre los materiales de estudio y el estudiante (Marcelo & Yot, 2018).

A lo largo de los años, el CRAED experimentó diversas transformaciones en su organización académica y pedagógica. En la década de 1990, la expansión de los centros a nivel nacional consolidó el programa como una de las principales ofertas de educación superior en modalidad a distancia de Honduras. Paralelamente, la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permitió un proceso de modernización que redefinió el rol del tutor universitario (Salinas, 2012).

Con el inicio del siglo XXI, y especialmente a partir de las reformas universitarias de 2005, la UNAH planteó un modelo educativo por competencias, lo que implicó que los tutores del CRAED debieran asumir nuevas funciones orientadas al desarrollo integral del estudiante. Este cambio demandó un perfil docente actualizado, con competencias pedagógicas, digitales, comunicativas y de gestión, para enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento (UNAH, 2008; Zabalza, 2019).

La pandemia de la COVID-19 en 2020 representó un punto de inflexión en la educación a distancia y en la práctica docente universitaria. Aunque el CRAED ya contaba con una tradición consolidada en educación no presencial, la emergencia sanitaria aceleró la incorporación de plataformas virtuales, recursos digitales y metodologías interactivas. Este proceso evidenció la necesidad de fortalecer las competencias de los tutores, particularmente en el ámbito tecnológico y en el acompañamiento socioemocional de los estudiantes (Hodges et al., 2020).

En este sentido, la evolución histórica del CRAED refleja una trayectoria marcada por la búsqueda constante de equidad, cobertura y calidad educativa, en la que los tutores han desempeñado un papel protagónico.

De ser inicialmente guías en el uso de materiales impresos, los tutores se han transformado en mediadores pedagógicos, gestores de aprendizajes colaborativos y promotores de competencias para el siglo XXI (Marcelo & Yot, 2018; Zabalza, 2019).

Actualmente, el CRAED constituye una de las principales modalidades de formación universitaria en Honduras, con presencia en diversos departamentos del país. Su desarrollo histórico evidencia una respuesta a los cambios sociales, económicos y tecnológicos, lo que convierte al estudio de las competencias de sus tutores en un aspecto fundamental para garantizar la pertinencia y calidad de la educación en el marco de las tendencias y desafíos de la educación superior contemporánea (UNAH, 2008).

2.4.2. Marco actual (contextual)

En la actualidad, la educación superior enfrenta transformaciones profundas derivadas de la globalización, la digitalización y las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento. Las universidades han pasado de modelos centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos hacia enfoques orientados al desarrollo de competencias, la gestión de la información, el aprendizaje autónomo y el uso intensivo de tecnologías digitales (García Aretio, 2021). Este contexto ha impactado de manera significativa a las instituciones de educación a distancia y, en particular, al Centro de Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).

Actualmente, el CRAED constituye una de las modalidades educativas de mayor cobertura en el país, con presencia en diferentes departamentos y con una población estudiantil heterogénea, que incluye jóvenes recién egresados de la educación media, trabajadores que buscan profesionalizarse y adultos en procesos de actualización profesional. Esta diversidad ha convertido al CRAED en un espacio clave para promover la equidad y la inclusión social en la educación superior hondureña (UNAH, 2008).

En el plano pedagógico, el CRAED se encuentra alineado con el Modelo Educativo por Competencias de la UNAH, adoptado en 2005, que busca superar la enseñanza tradicional memorística y priorizar el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas, tecnológicas, éticas y socioemocionales. En este marco, el tutor es considerado un actor central, responsable de facilitar aprendizajes significativos, promover la autonomía, orientar procesos formativos y mediar en entornos híbridos y virtuales (Zabalza, 2019; Marcelo & Yot, 2018).

El contexto internacional también influye en el escenario actual del CRAED. Organismos como la UNESCO (2021) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2020) han señalado la necesidad de fortalecer la educación superior a distancia como vía estratégica para ampliar la cobertura y garantizar el derecho a la educación. La pandemia de la COVID-19 evidenció esta urgencia, al obligar a millones de estudiantes en el mundo a migrar a la educación remota de emergencia. En el caso de Honduras, el CRAED se convirtió en un referente institucional al contar con experiencia previa en educación a distancia, aunque el reto se centró en la incorporación masiva de plataformas virtuales, recursos digitales y entornos colaborativos de aprendizaje (Hodges et al., 2020).

En el presente, uno de los mayores desafíos del CRAED radica en la formación y actualización de las competencias de los tutores, quienes deben responder a un escenario en el que convergen la educación presencial de apoyo, la educación en línea y los modelos híbridos. Estos profesionales requieren competencias digitales avanzadas, dominio de metodologías activas, habilidades comunicativas y capacidad de acompañamiento socioemocional, con el fin de atender a una población estudiantil diversa y en constante transformación (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020).

Asimismo, el CRAED se inserta en un contexto marcado por las brechas tecnológicas y socioeconómicas del país. Según datos de la CEPAL (2020), en Centroamérica persisten desigualdades significativas en el acceso a internet y a dispositivos tecnológicos, lo que genera condiciones de desventaja para los estudiantes de sectores rurales y de bajos recursos. En este sentido, el rol del tutor adquiere una dimensión social, al ser mediador no solo de aprendizajes, sino también de procesos de inclusión y justicia educativa.

En síntesis, el marco actual de la educación superior hondureña, y particularmente del CRAED, se caracteriza por un entorno desafiante y en constante cambio, donde convergen la necesidad de garantizar cobertura y equidad con la urgencia de responder a las tendencias educativas globales. En este escenario, el análisis de las competencias de los tutores del CRAED resulta fundamental para comprender cómo esta modalidad puede seguir consolidándose como un pilar estratégico de la UNAH frente a las demandas del siglo XXI.

2.5. Marco Legal y Normativo.

2.5.1. Normativa y Leyes Nacionales

El funcionamiento del Centro de Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) y el ejercicio de la tutoría universitaria se encuentran regulados por un conjunto de disposiciones legales y normativas nacionales que establecen el marco jurídico de la educación superior en Honduras. Dichas normativas garantizan el derecho a la educación, regulan la organización de las instituciones de educación superior, y definen el papel de los actores académicos en la implementación de modalidades educativas innovadoras, como la educación a distancia.

En primer lugar, la Constitución de la República de Honduras (1982) consagra la educación como un derecho fundamental y un deber del Estado, estableciendo en su artículo 151 que “la educación es la función esencial del Estado para la conservación, el fomento y la difusión de la cultura”. Asimismo, en el artículo 160, se reconoce la autonomía de la UNAH para organizar, dirigir y desarrollar sus actividades académicas, administrativas y de gobierno, lo que le confiere capacidad legal para implementar y consolidar modalidades de educación a distancia como el CRAED (Constitución de la República de Honduras, 1982).

De manera específica, la Ley de Educación Superior de Honduras (Decreto No. 42-89) regula la organización, funcionamiento y autonomía de las instituciones de educación superior. En su articulado se establece la responsabilidad de las universidades de

promover programas y modalidades que garanticen el acceso equitativo y la calidad educativa, lo cual constituye el respaldo normativo directo de la expansión de los CRAED en el territorio nacional (Congreso Nacional de Honduras, 1989).

En coherencia con lo anterior, la Ley Fundamental de Educación (Decreto No. 262-2011) amplía la visión de la educación como derecho humano y bien público, estableciendo que el sistema educativo debe responder a los desafíos del siglo XXI mediante la inclusión de nuevas tecnologías, innovación pedagógica y equidad en el acceso a oportunidades de aprendizaje. Esta normativa refuerza el papel de la educación a distancia como modalidad legítima y necesaria para ampliar la cobertura educativa, especialmente en sectores rurales y vulnerables del país (Congreso Nacional de Honduras, 2012).

En el ámbito institucional, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras cuenta con su propio marco normativo, representado en el Estatuto de la UNAH (UNAH, 2005), que establece las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y vinculación. Asimismo, reconoce la necesidad de promover modalidades educativas que se ajusten a las demandas sociales y tecnológicas, otorgando al CRAED un fundamento normativo interno para el desarrollo de sus programas.

Complementariamente, la Normativa de la Educación a Distancia de la UNAH (UNAH, 2008) establece los lineamientos pedagógicos, tecnológicos y organizativos de los programas bajo esta modalidad. En ella se define la figura del tutor universitario como un actor clave en el acompañamiento de los estudiantes, estableciendo las competencias básicas necesarias para su desempeño y subrayando la importancia de la mediación pedagógica en entornos no presenciales.

A nivel internacional, Honduras es signataria de compromisos globales en materia educativa, tales como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), cuyo Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) establece la meta de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Estos compromisos internacionales fortalecen el marco normativo nacional al exigir políticas educativas orientadas a la equidad, la innovación y la inclusión digital.

En suma, el marco legal y normativo que sustenta a los CRAED y a la práctica docente de los tutores universitarios en Honduras se articula entre la legislación nacional (Constitución, leyes de educación superior y educación general), las normativas internas de la UNAH y los compromisos internacionales. Este entramado normativo otorga solidez jurídica al desarrollo de la educación a distancia en el país, y exige que los tutores universitarios fortalezcan sus competencias pedagógicas, tecnológicas y sociales para responder a los desafíos de la educación del siglo XXI.

2.5.2. Normativa internacional

El desarrollo de la educación superior y, en particular, de la educación a distancia, no puede comprenderse únicamente desde las normativas nacionales, sino que debe analizarse en el marco de los compromisos internacionales, las declaraciones, convenios y políticas emanadas de organismos multilaterales que han establecido los principios rectores de la educación del siglo XXI. Dichas normativas internacionales orientan a los Estados y a las universidades a implementar modelos educativos innovadores, inclusivos y centrados en las competencias, que fundamentan el quehacer de los tutores en el CRAED-UNAH.

Uno de los antecedentes más relevantes es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948), que en su artículo 26 establece que toda persona tiene derecho a la educación. Este principio es la base para entender la educación como un derecho humano y un bien público, lo que obliga a los Estados a generar condiciones para ampliar el acceso mediante modalidades flexibles, como la educación a distancia.

Posteriormente, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de la UNESCO (1960) estableció el compromiso de los Estados miembros de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, fomentando políticas inclusivas que también hoy son la base de la pertinencia de los

programas a distancia en contextos de inequidad territorial y socioeconómica (UNESCO, 1960).

En 1990, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, adoptada en Jomtien (Tailandia), marcó un hito al establecer la necesidad de garantizar el acceso universal a la educación básica, promoviendo la equidad y la calidad. Esta declaración subrayó la importancia de aprovechar los recursos tecnológicos y metodológicos disponibles para ampliar la cobertura educativa, lo cual se relaciona directamente con el papel de los CRAED como espacios que democratizan el acceso a la educación superior (UNESCO, 1990).

A ello se suma la Declaración de Bolonia (1999), que dio origen al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), promoviendo un modelo de educación superior basado en competencias, créditos transferibles y movilidad estudiantil. Aunque de carácter regional, su influencia ha trascendido a América Latina, inspirando reformas en la organización curricular y la práctica docente, donde el enfoque por competencias constituye el eje de la labor tutorial en la UNAH (Ministerio de Educación, Universidades e Investigación de Italia, 1999).

En el ámbito latinoamericano, la Declaración de La Habana sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008) enfatizó la necesidad de consolidar la educación superior como bien público y responsabilidad de los Estados, destacando el papel de las universidades en el desarrollo sostenible y la equidad social (UNESCO-IESALC, 2008).

Un documento clave es la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la Educación 2030 (UNESCO, 2015), que establece como meta central el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4): “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Este marco plantea la urgencia de desarrollar competencias digitales y pedagógicas en los docentes y tutores universitarios, así como de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De manera complementaria, la UNESCO (2019) emitió las Directrices para el aseguramiento de la calidad en la educación a distancia y en línea, que establecen principios normativos para garantizar la pertinencia, eficacia y sostenibilidad de programas de educación no presencial, subrayando la centralidad del rol del tutor como mediador pedagógico en entornos digitales.

Asimismo, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) ha promovido políticas regionales orientadas a fortalecer la innovación educativa en la educación superior, destacando la importancia de la formación docente continua y del acompañamiento pedagógico en modalidades virtuales y a distancia (OEI, 2020).

En síntesis, la normativa internacional en materia educativa converge en tres grandes ejes que fundamentan el rol de los tutores de los CRAED-UNAH:

- La educación como derecho humano universal.
- La necesidad de inclusión, equidad y calidad en el acceso.
- La consolidación de competencias pedagógicas y digitales en los actores educativos para responder a los desafíos del siglo XXI.

Este conjunto de marcos internacionales fortalece la legitimidad de los CRAED y ofrece una base normativa y política para que los tutores universitarios desarrollen competencias que respondan a las exigencias de la sociedad del conocimiento y a los compromisos globales en materia educativa.

CAPÍTULO III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación

El presente capítulo expone la ruta metodológica seguida para el desarrollo de la investigación y presenta los resultados obtenidos mediante los distintos instrumentos. Su organización responde a la secuencia establecida en el Documento Inteligente de la UIIX: operacionalización de variables, diseño metodológico, desarrollo de instrumentos, determinación de la muestra, trabajo de campo, análisis de resultados y discusión.

3.1. Cuadro de operacionalización de variables

La operacionalización articuló el tema, la pregunta de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos y la hipótesis con las variables, dimensiones e indicadores observables. Esta relación aseguró la trazabilidad entre el problema científico, la recolección de datos y la propuesta de transformación.

Tabla 2. Operacionalización de las variables de investigación

Operacionalización de variables						
Tema: Modelo integral para el fortalecimiento de las competencias de los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) en el desarrollo de la práctica docente del siglo XXI: tendencias y desafíos en el ámbito nacional, período 2024-2026						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo se pueden fortalecer las competencias de los tutores de los Centros	Proponer un modelo integral para el fortalecimiento de las competencias de los	Analizar los fundamentos teóricos y referenciales de las competencias docentes,	Un modelo integral contribuye a fortalecer las competencias pedagógicas, tecnológicas,	Variable independiente: Modelo integral de fortalecimiento de competencias tutoriales	Diagnóstico de competencias	Instrumentos diagnósticos; línea base por dimensión; brechas priorizadas.
					Formación por competencias	Módulos formativos; participación; logro de

de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), en el ámbito nacional, durante el período 2024-2026?	tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), en el ámbito nacional, durante el período 2024-2026, a partir del diagnóstico de su nivel de desarrollo, las tendencias educativas y los desafíos de la práctica docente del siglo XXI.	la educación a distancia y la práctica tutorial del siglo XXI.	comunicativas y de gestión de los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).			resultados de aprendizaje.
					Acompañamiento y mentoría	Plan de mentoría; sesiones de acompañamiento; evidencias de mejora.
					Evaluación continua	Indicadores de desempeño; seguimiento; retroalimentación y ajustes.
					Articulación institucional	Responsables; coordinación entre unidades; incorporación a la planificación.
	Diseñar un modelo integral de fortalecimiento de competencias tutoriales coherente con las brechas, tendencias y desafíos identificados.				Mejora continua	Revisión periódica; acciones correctivas; sostenibilidad del modelo.
					Competencia pedagógica	Planificación didáctica; metodologías activas; evaluación formativa.
				Variable dependiente : Competencias docentes de los tutores CRAED-UNAH	Competencia tecnológica	Uso pedagógico de plataformas; recursos digitales; mediación virtual.

		Validar el modelo integral mediante juicio de expertos, considerando los criterios de pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad y generalización.			Competencia comunicativa	Interacción; retroalimentación oportuna; acompañamiento académico.
					Competencia de gestión	Organización de tutorías; seguimiento; liderazgo y mejora continua.
					Práctica docente	Coherencia metodológica; atención al estudiante; calidad del proceso tutorial.
					Desafíos y tendencias	Innovación; actualización permanente; respuesta a demandas del siglo XXI.

Fuente: Elaboración propia con base en el Documento Inteligente de tesis doctoral de la UIIX (2026).

3.2. Diseño metodológico

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis

La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, porque integró información cuantitativa y cualitativa para comprender el nivel de desarrollo de las competencias tutoriales y las condiciones institucionales asociadas. El componente cuantitativo permitió organizar frecuencias, porcentajes y niveles por dimensión; el componente cualitativo profundizó en las percepciones, experiencias y evidencias contextuales de los participantes.

Se utilizó un diseño mixto convergente. Los datos procedentes del cuestionario, las entrevistas, la observación y la revisión documental se analizaron de forma diferenciada y posteriormente se integraron mediante triangulación. Esta estrategia permitió contrastar coincidencias, complementar vacíos de información y explicar las brechas detectadas desde más de una fuente.

El diseño fue no experimental, debido a que las variables no fueron manipuladas. Las competencias de los tutores y las condiciones de la práctica docente se examinaron tal como se manifestaron en su contexto institucional. Asimismo, el estudio fue transeccional, porque la recolección de datos se efectuó dentro del período definido para la investigación y ofreció un diagnóstico del estado observado.

Por su alcance, la investigación fue descriptiva, exploratoria, correlacional y propositiva. Fue descriptiva porque caracterizó las competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y de gestión; exploratoria porque abordó un campo con limitada sistematización en el contexto de los CRAED; correlacional porque examinó la relación entre las dimensiones de competencia y factores formativos e institucionales; y propositiva porque diseñó un modelo integral orientado a transformar la situación diagnosticada.

El alcance propositivo no se limitó a formular recomendaciones generales. A partir de las brechas priorizadas se estructuraron componentes, fases, actividades, responsables, recursos, productos e indicadores de seguimiento que conformaron una ruta institucional de fortalecimiento y mejora continua.

La unidad de análisis principal estuvo constituida por los tutores de los CRAED-UNAH. Las autoridades académicas participaron como informantes clave para aportar elementos sobre políticas, formación, acompañamiento y gestión. Esta diferenciación permitió mantener la centralidad del tutor y, al mismo tiempo, interpretar el fenómeno dentro de su marco organizacional.

La coherencia del diseño se verificó mediante la correspondencia entre la pregunta de investigación, los objetivos, la hipótesis, las variables operacionalizadas y los instrumentos. De esta manera, cada evidencia recolectada tuvo una función definida dentro del diagnóstico y de la fundamentación de la propuesta.

La integración metodológica respondió a la complejidad del objeto de estudio: las competencias docentes no podían explicarse únicamente mediante autopercepción ni solo mediante documentos institucionales. Por ello, se combinaron medición, discurso, observación de la práctica y revisión de evidencias para fortalecer la consistencia interpretativa.

En términos temporales, las fases se ejecutaron durante 2024-2026. La revisión teórica y documental precedió al diseño y validación de los instrumentos; posteriormente se desarrolló el trabajo de campo, se procesaron los datos y se elaboró el modelo integral a partir de los resultados consolidados.

El diseño adoptado permitió responder a la pregunta científica y generar un resultado de carácter práctico. La información diagnóstica estableció el estado de las competencias, mientras que la triangulación y la discusión teórica definieron las prioridades que fueron incorporadas en la propuesta de transformación.

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos

Para desarrollar la investigación se emplearon métodos teóricos, empíricos y de análisis de datos. Su selección respondió al enfoque mixto y a la necesidad de relacionar los fundamentos conceptuales con las evidencias obtenidas en el contexto de los CRAED-UNAH.

Métodos teóricos

El método analítico-sintético permitió descomponer el objeto de estudio en sus dimensiones pedagógica, tecnológica, comunicativa y de gestión, y posteriormente integrar los hallazgos en una interpretación conjunta.

El método inductivo-deductivo facilitó contrastar los referentes teóricos con los patrones identificados en los datos. El método histórico-lógico se utilizó para comprender la evolución de la educación a distancia y del rol tutorial en la UNAH.

Métodos empíricos

Se aplicaron la encuesta, la entrevista semiestructurada, la observación no participante y la revisión documental. La encuesta produjo información cuantitativa comparable; la entrevista permitió profundizar en experiencias y valoraciones; la observación aportó evidencia directa sobre la práctica tutorial; y la revisión documental permitió examinar lineamientos, planes, informes y registros institucionales.

Métodos de procesamiento y análisis

La información cuantitativa se organizó mediante frecuencias, porcentajes y niveles de desempeño por dimensión. La información cualitativa se codificó por categorías y subcategorías vinculadas con los objetivos. Finalmente, la triangulación metodológica comparó los resultados de las cuatro fuentes para identificar convergencias, divergencias y relaciones explicativas.

Técnicas de obtención de datos

La encuesta estructurada se aplicó a los tutores seleccionados y utilizó una escala tipo Likert de cinco opciones. La entrevista semiestructurada se dirigió a autoridades y actores con experiencia en la gestión de los CRAED. La observación no participante registró metodologías, interacción, uso de recursos y organización tutorial. La revisión documental examinó planes de tutoría, informes académicos, normativa y programas de formación.

Instrumentos utilizados

Los instrumentos fueron: cuestionario sobre competencias tutoriales (Anexo 1), guía de entrevista semiestructurada (Anexo 2), consentimiento informado (Anexo 3), matriz de observación de la práctica tutorial (Anexo 4), matriz de registro documental (Anexo 5) y ficha de valoración por juicio de expertos (Anexo 6).

La combinación de métodos, técnicas e instrumentos permitió obtener evidencias complementarias y reducir la dependencia de una sola fuente. Esta decisión fue clave para sustentar el diagnóstico, establecer prioridades y diseñar el modelo integral con base en hallazgos verificables dentro del propio estudio.

Categorías de análisis vinculadas a las variables estudiadas

El proceso de definición de categorías constituye una fase esencial dentro del diseño metodológico, ya que permite organizar, clasificar y sistematizar la información obtenida a través de los instrumentos aplicados. Las categorías representan los ejes temáticos que guían el análisis y se derivan tanto de la revisión teórica como de los objetivos planteados en el estudio (Strauss & Corbin, 2002).

En este trabajo se emplea una estrategia de categorización deductiva-inductiva: deductiva porque parte de marcos conceptuales previamente establecidos sobre competencias docentes, y a la vez inductiva porque deja espacio a la emergencia de nuevas categorías a partir de los hallazgos de campo (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014).

Las categorías principales y sus respectivas subcategorías se definen de la siguiente manera:

Categoría 1: Competencias pedagógicas

Se refiere al conjunto de saberes, habilidades y actitudes que el tutor CRAED-UNAH utiliza para facilitar aprendizajes significativos en la educación superior a distancia. Incluye la planificación de sesiones, la gestión de recursos didácticos y

la adaptación de estrategias metodológicas a contextos virtuales y semipresenciales (Zabalza, 2019).

Subcategorías:

- Planificación didáctica.
- Estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Evaluación del aprendizaje.

Categoría 2: Competencias digitales

Engloban las capacidades del tutor para integrar tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso formativo, aprovechando plataformas virtuales como Moodle o Google Classroom, herramientas de videoconferencia, y recursos multimedia para la interacción y retroalimentación (Área & Pessoa, 2012).

Subcategorías:

- Manejo de plataformas educativas virtuales.
- Uso de herramientas digitales interactivas.
- Alfabetización digital crítica.

Categoría 3: Competencias comunicativas

Se refiere a la habilidad del tutor para establecer una comunicación efectiva, empática y asertiva con los estudiantes, tanto en entornos virtuales como

presenciales. Esta competencia es clave para mantener la motivación, la orientación académica y la resolución de dudas en contextos de educación a distancia (Hymes, 1972).

Subcategorías:

- Comunicación escrita académica.
- Comunicación oral y asertiva.
- Estrategias de retroalimentación.

Categoría 4: Competencias de gestión y liderazgo académico

Incluyen las capacidades del tutor para organizar, coordinar y guiar procesos de aprendizaje, gestionando adecuadamente los recursos institucionales y fomentando el trabajo colaborativo, la autonomía estudiantil y el liderazgo en entornos educativos (Marcelo & Yot, 2018).

Subcategorías:

- Organización y gestión del proceso formativo.
- Acompañamiento académico-administrativo.
- Liderazgo pedagógico.

Categoría 5: Retos y desafíos en la tutoría universitaria

Abarca los obstáculos y problemáticas que enfrentan los tutores CRAED-UNAH en el contexto actual de la educación superior hondureña. Estas pueden estar vinculadas a limitaciones tecnológicas, sobrecarga laboral, carencias en la formación docente, escaso acceso a conectividad en regiones rurales o falta de actualización institucional (UNESCO, 2021).

Subcategorías:

- Condiciones institucionales.
- Recursos tecnológicos disponibles.
- Capacitación continua.
- Estrategia de validación de categorías

La validez de estas categorías se fortaleció mediante triangulación metodológica, utilizando datos provenientes del cuestionario, las entrevistas, la observación y la revisión documental. Además, las categorías se revisaron durante el proceso de validación de los instrumentos para asegurar su correspondencia con los objetivos y las variables del estudio.

Tabla.3.

Definición de categorías de análisis

Categoría	Definición	Subcategorías	Referencias
Competencias pedagógicas	Conjunto de saberes, habilidades y actitudes que el tutor CRAED-UNAH utiliza para planificar, implementar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en modalidad a distancia.	- Planificación didáctica - Estrategias de enseñanza-aprendizaje - Evaluación del aprendizaje	Zabalza (2019)
Competencias digitales	Capacidades del tutor para integrar las TIC en los procesos formativos, incluyendo manejo de plataformas virtuales, recursos multimedia y herramientas interactivas.	- Manejo de plataformas educativas virtuales - Uso de herramientas digitales - Alfabetización digital crítica	Área & Pessoa (2012)
Competencias comunicativas	Habilidad del tutor para establecer una comunicación efectiva, empática y asertiva con los estudiantes en contextos virtuales y presenciales.	- Comunicación escrita académica - Comunicación oral y asertiva - Estrategias de retroalimentación	Hymes (1972)

Competencias de gestión y liderazgo académico	Capacidades del tutor para organizar, coordinar y guiar procesos de aprendizaje, así como fomentar autonomía estudiantil y liderazgo pedagógico.	- Organización y gestión - Acompañamiento académico-administrativo - Liderazgo pedagógico	Marcelo & Yot (2018)
Retos y desafíos en la tutoría universitaria	Factores limitantes y problemáticas enfrentadas por los tutores en educación superior a distancia, incluyendo aspectos institucionales y tecnológicos.	- Condiciones institucionales - Recursos tecnológicos - Capacitación continua	UNESCO (2021)

Fuente: Elaboración propia (2025).

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos

El desarrollo de los instrumentos se realizó en tres momentos: identificación, descripción y validación. En primer lugar, se definió la función de cada instrumento y su relación con las variables; después se precisaron su estructura, escala y procedimiento de aplicación; finalmente, se sometieron a revisión técnica y prueba piloto.

Los instrumentos quedaron vinculados con los anexos correspondientes para facilitar su trazabilidad: cuestionario (Anexo 1), entrevista semiestructurada (Anexo 2), consentimiento informado (Anexo 3), matriz de observación (Anexo 4), registro documental (Anexo 5) y ficha de validación (Anexo 6).

La construcción de los ítems partió de las dimensiones e indicadores definidos en la operacionalización. Se cuidó que la redacción fuera clara, pertinente al contexto de los CRAED y suficiente para obtener información relacionada con los objetivos de la investigación.

3.2.3.1. Identificación de instrumentos

Tabla.4.

Identificación de instrumentos

Instrumento	Descripción	Categoría de análisis	Técnica de recolección	Responsable	Validez / Observaciones
Cuestionario estructurado	Conjunto de ítems cerrados y escalas Likert para medir competencias pedagógicas, digitales, comunicativas y de gestión de los tutores.	Competencias pedagógicas, digitales, comunicativas y de gestión	Cuestionario	Investigador principal	Validado por expertos y piloto con 6 tutores, $\alpha \geq 0.70$
Guía de entrevista semiestructurada	Preguntas abiertas para profundizar en percepciones, experiencias y desafíos de tutores y autoridades académicas.	Competencias pedagógicas y desafíos en la tutoría universitaria	Entrevista semiestructurada	Investigador principal	Validada por juicio de expertos y revisión piloto
Matriz de observación	Lista de verificación con indicadores de desempeño en tutorías presenciales y virtuales, registro de estrategias y uso de TIC.	Competencias pedagógicas, digitales y comunicativas	Observación no participante	Investigador principal	Validada por expertos en educación a distancia y prueba piloto

Registro documental	Revisión de planes de tutoría, informes institucionales y normativas CRAED para complementar información	Competencias de gestión y liderazgo académico	Revisión documental	Investigador principal	Se verifica coherencia con normativas y protocolos institucionales
---------------------	--	---	---------------------	------------------------	--

Fuente: Elaboración propia (2025).

Nota. La tabla presenta los instrumentos de recolección de información utilizados en el estudio sobre competencias de los tutores CRAED-UNAH, indicando su relación con las categorías de análisis, la técnica empleada, el responsable de la aplicación y la estrategia de validación adoptada.

3.2.3.2. Descripción de instrumentos

Cuestionario estructurado (Anexo 1)

El cuestionario estuvo integrado por 20 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: pedagógica, tecnológica, comunicativa y de gestión docente. Se utilizó una escala tipo Likert de cinco alternativas, complementada con preguntas abiertas para recoger necesidades y desafíos percibidos. Su aplicación produjo datos cuantitativos comparables entre participantes.

Guía de entrevista semiestructurada (Anexo 2)

La guía de entrevista incluyó nueve preguntas principales y preguntas de profundización dirigidas a autoridades y responsables de los CRAED. Abordó las competencias docentes, la formación y actualización, las tendencias de la educación a distancia y los desafíos institucionales. Su carácter semiestructurado permitió mantener una secuencia común y ampliar los aspectos relevantes surgidos durante el diálogo.

Matriz de observación no participante (Anexo 4)

La matriz de observación registró evidencias sobre planificación, metodologías activas, uso de plataformas y recursos, interacción con los estudiantes, evaluación formativa y organización de la tutoría. La observación se realizó sin intervenir en el desarrollo de las sesiones, con el propósito de contrastar la autopercepción con la práctica observable.

Matriz de registro documental (Anexo 5)

El registro documental organizó la revisión de planes de tutoría, informes académicos, normativa CRAED, programas de capacitación y evaluaciones institucionales. Para cada documento se consignaron la variable examinada, el hallazgo, la evidencia y su interpretación, lo que permitió valorar el soporte institucional de las competencias tutoriales.

Consentimiento informado y ficha de validación

El consentimiento informado (Anexo 3) aseguró la participación voluntaria, la confidencialidad y el uso académico de la información. La ficha de valoración por expertos (Anexo 6) recogió juicios sobre claridad, pertinencia, coherencia y relevancia de los instrumentos y de la propuesta.

La descripción precedente permitió establecer con precisión qué información aportó cada instrumento, a quién se dirigió y cómo se relacionó con las variables del estudio.

La Tabla 5 sintetiza la estructura del cuestionario utilizado con los tutores.

Dimensión	Ítems	Tipo de evidencia	Indicadores principales
Pedagógica	1-6	Escala Likert y respuesta abierta	Planificación, metodologías activas y evaluación.
Tecnológica	7-11	Escala Likert	Plataformas, recursos digitales y mediación virtual.
Comunicativa	12-15	Escala Likert	Interacción, retroalimentación y acompañamiento.

Gestión	16-20	Escala Likert	Organización, seguimiento, liderazgo y mejora continua.
---------	-------	---------------	---

Fuente: Elaboración propia (2026).

3.2.3.3. Validación de instrumentos

La validación de contenido se realizó mediante juicio de cinco expertos con experiencia en educación superior, educación a distancia, tutoría universitaria y metodología de la investigación. Cada experto revisó los instrumentos de manera individual y valoró la claridad de la redacción, la pertinencia de los ítems, la coherencia con las variables y la relevancia para los objetivos.

Se utilizó una escala de cinco niveles y un espacio para observaciones cualitativas. Las valoraciones se consolidaron en una matriz; los ítems que recibieron observaciones fueron ajustados en redacción, precisión conceptual, secuencia o correspondencia con la dimensión evaluada.

Después del juicio de expertos se efectuó una prueba piloto con cinco tutores que no formaron parte de la muestra definitiva. El pilotaje permitió comprobar la comprensión de las instrucciones, el tiempo de respuesta, la funcionalidad de la escala y la consistencia de la secuencia de preguntas.

La versión final incorporó los ajustes derivados de ambas fases. Este procedimiento fortaleció la validez de contenido, redujo ambigüedades y aseguró que los instrumentos produjeran información pertinente para el análisis de las competencias de los tutores CRAED-UNAH.

La trazabilidad del proceso quedó documentada mediante la ficha de valoración por juicio de expertos incluida en el Anexo 6, en la que se consignaron los criterios de revisión y el espacio para observaciones y recomendaciones.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección

La población estuvo constituida por 82 tutores universitarios vinculados con los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia de la UNAH y por las autoridades académicas responsables de la gestión de los centros.

La muestra se seleccionó mediante muestreo no probabilístico intencional, debido a que se requería la participación de actores con experiencia directa en tutoría y gestión de la modalidad a distancia. Se incluyeron 58 tutores y 6 autoridades académicas, para un total de 64 participantes distribuidos en diferentes centros del país.

Los criterios de inclusión fueron: encontrarse activo durante el período de investigación, contar con al menos un año de experiencia en funciones tutoriales o de gestión, mantener vinculación directa con los procesos académicos de los CRAED y aceptar voluntariamente la participación mediante consentimiento informado.

La distribución buscó representar la diversidad territorial y organizativa de los centros. Aunque el muestreo no tuvo propósito de generalización estadística, permitió obtener evidencia suficiente para caracterizar las dimensiones estudiadas y contrastar perspectivas tutoriales e institucionales.

La Tabla 6 presenta la distribución de los participantes por centro y diferencia a los tutores de las autoridades académicas consideradas como informantes clave.

Tabla 6. Distribución de la muestra seleccionada

Centro CRAED (UNAH)	Tutores seleccionados	Autoridades académicas seleccionadas	Total muestra
Tegucigalpa	10	1	11
San Pedro Sula	9	1	10
La Ceiba	7	1	8
Choluteca	6	1	7
Santa Rosa de Copán	5	1	6
Danlí	5	0	5
Juticalpa	4	1	5
Comayagua	4	0	4

Centro CRAED (UNAH)	Tutores seleccionados	Autoridades académicas seleccionadas	Total muestra
Puerto Cortés	3	0	3
Otros centros regionales	5	0	5
Total	58	6	64

***Fuente:** Elaboración propia (2025).*

Nota. La tabla presenta la distribución de la muestra intencional seleccionada en cada Centro de Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). La selección se realizó con base en criterios de pertinencia y representatividad estructural, de acuerdo con los lineamientos de investigación cualitativa (Creswell, 2014) (ver Tabla 6).

3.3. Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló de forma planificada y secuencial, respetando los criterios éticos y metodológicos establecidos. La aplicación de los instrumentos se coordinó con los responsables de los centros y se ajustó a la disponibilidad de los participantes.

3.3.1. Aplicación de los instrumentos

En la primera fase se socializó el propósito de la investigación y se obtuvo el consentimiento informado. Se comunicó el carácter voluntario de la participación, la confidencialidad de las respuestas y el uso exclusivamente académico de la información.

El cuestionario se aplicó a los tutores seleccionados, de manera presencial o mediante medios digitales según las condiciones de cada centro. Las respuestas se revisaron al finalizar la aplicación para verificar integridad y evitar registros incompletos.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron con autoridades y responsables académicos. Se utilizó una guía común y se habilitaron preguntas de profundización cuando fue necesario aclarar prácticas, necesidades formativas o condiciones institucionales.

La observación no participante se efectuó en sesiones tutoriales seleccionadas. Se registraron de forma sistemática las estrategias pedagógicas, el uso de tecnologías, la interacción con los estudiantes, la evaluación y la organización de la tutoría, sin intervenir en el desarrollo de la actividad.

La revisión documental comprendió planes de tutoría, informes académicos, normativa, programas de capacitación y registros de evaluación. Cada documento se examinó mediante una matriz que permitió relacionar la evidencia con las dimensiones e indicadores del estudio.

La aplicación se organizó en ocho semanas: socialización y consentimientos en las semanas 1 y 2; cuestionarios en las semanas 3 y 4; entrevistas en las semanas 5 y 6; observación, revisión documental y consolidación en las semanas 7 y 8.

3.3.2. Procesamiento de la información

Los cuestionarios se codificaron en una base de datos y se revisaron para detectar omisiones o inconsistencias. Posteriormente se calcularon frecuencias, porcentajes y niveles por dimensión, lo que permitió comparar el estado actual con el nivel requerido establecido en el marco de la investigación.

Las entrevistas se organizaron por categorías y subcategorías. Se identificaron unidades de significado, patrones recurrentes y expresiones vinculadas con fortalezas, brechas, formación, innovación y desafíos institucionales.

Los registros de observación se clasificaron según nivel observado y evidencia empírica. Los documentos se sistematizaron por tipo, variable, hallazgo e interpretación. Ambos conjuntos de datos funcionaron como fuentes de contraste frente a los resultados declarados por los participantes.

La integración final se realizó mediante triangulación metodológica. Para cada dimensión se compararon las evidencias del cuestionario, la entrevista, la observación y la revisión documental, identificando convergencias, divergencias y explicaciones complementarias.

El procesamiento mantuvo la trazabilidad entre dato, instrumento, dimensión y objetivo específico. Esta organización permitió que el análisis no se redujera a una síntesis general, sino que expusiera los resultados obtenidos en cada instrumento y su aporte a la respuesta del problema científico.

3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos

El análisis se organizó por instrumento para mostrar de manera verificable qué resultados produjo cada fuente. Primero se examinaron el cuestionario y las entrevistas; después se incorporaron la observación y el registro documental; finalmente se compararon las brechas y se integraron los hallazgos mediante triangulación.

3.4.1. Resultados del cuestionario estructurado.

Los resultados del cuestionario muestran que las competencias comunicativas constituyen la principal fortaleza relativa de los tutores, mientras que las competencias digitales y pedagógicas presentan las mayores oportunidades de mejora. En términos operativos, se observa un predominio de niveles medios en el uso de metodologías activas, manejo de plataformas virtuales y planificación tutorial, lo cual refleja una práctica docente funcional, pero todavía no suficientemente consolidada bajo criterios de innovación, mediación digital y gestión por competencias (ver Tabla 7).

Tabla

7.

Resultados del cuestionario por dimensión de competencia

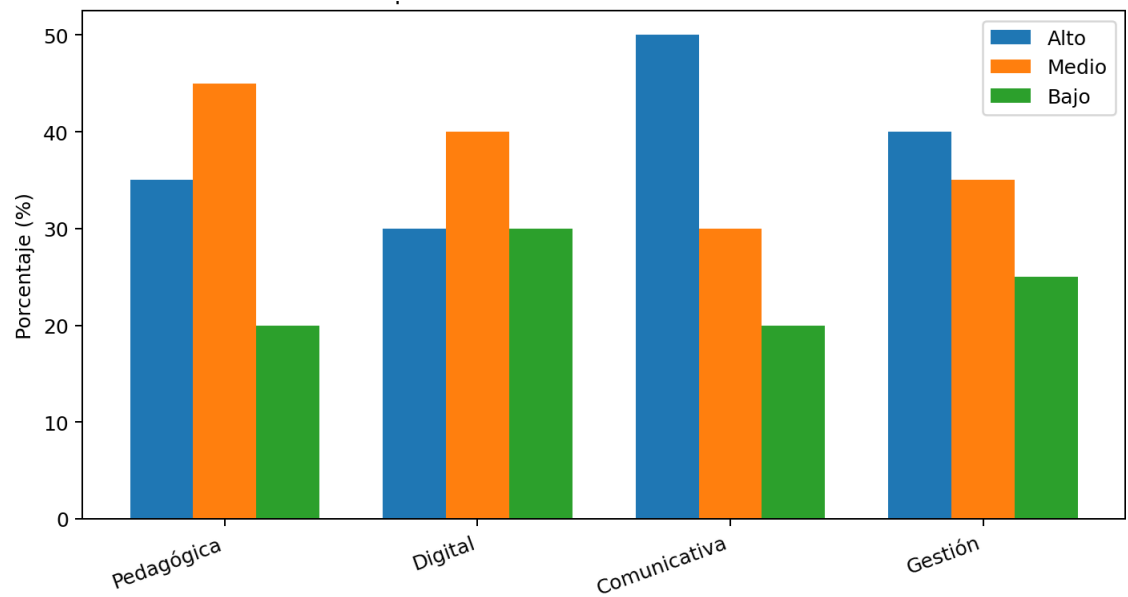
Dimensión	Indicador evaluado	Nivel alto (%)	Nivel medio (%)	Nivel bajo (%)	Interpretación
Pedagógica	Uso de metodologías activas	35	45	20	Predomina un enfoque tradicional con necesidad de innovación didáctica.
Digital	Manejo de plataformas virtuales	30	40	30	Se evidencia una brecha tecnológica relevante para la modalidad a distancia.
Comunicativa	Retroalimentación efectiva	50	30	20	Constituye una fortaleza relativa en el acompañamiento al estudiante.

Dimensión	Indicador evaluado	Nivel alto (%)	Nivel medio (%)	Nivel bajo (%)	Interpretación
Gestión	Planificación de tutorías	40	35	25	Requiere estandarización y seguimiento institucional.

Fuente: Elaboración propia con base en los instrumentos aplicados (2025) (ver Gráfico 1).

Gráfico 1.

Distribución por niveles (alto, medio, bajo) de las competencias docentes de los tutores CRAED-UNAH



Fuente: Elaboración propia (2025).

La lectura cuantitativa permite establecer que las competencias comunicativas alcanzan el comportamiento más favorable, debido a que los tutores mantienen interacción y retroalimentación con los estudiantes. No obstante, la dimensión digital presenta una distribución más dispersa entre niveles medio y bajo, lo cual confirma la necesidad de fortalecer el dominio pedagógico de las plataformas, recursos digitales y estrategias de acompañamiento virtual.

3.4.2. Resultados cualitativos de entrevistas.

Las entrevistas evidencian una percepción convergente sobre la necesidad de actualizar las prácticas docentes. Los actores consultados reconocen el compromiso de los tutores con la formación universitaria; sin embargo, también señalan que persisten metodologías tradicionales, uso limitado de recursos tecnológicos, ausencia de programas continuos de capacitación y sobrecarga administrativa que afecta la planificación y el seguimiento académico (ver Tabla 8).

Tabla

8.

Resultados cualitativos de entrevistas

Categoría	Hallazgo clave	Evidencia referencial	Interpretación
Competencias pedagógicas	Predominio de enseñanza tradicional	Uso frecuente de exposición magistral.	Requiere fortalecimiento en metodologías activas.
Competencias digitales	Limitado uso estratégico de TIC	Uso básico de aula virtual y recursos digitales.	Brecha formativa en mediación tecnológica.
Formación docente	Capacitación insuficiente	Ausencia de programas sistemáticos de actualización.	Debilidad institucional en desarrollo profesional docente.
Desafíos operativos	Sobrecarga laboral	Alto volumen de tareas académicas y administrativas.	Impacto en la calidad y continuidad de la tutoría.

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas semiestructuradas (2025).

3.4.3. Resultados de la observación no participante.

La observación mostró que el uso de metodologías activas y de evaluación formativa fue bajo, mientras que la interacción con los estudiantes constituyó una fortaleza. El uso de plataformas y herramientas digitales se ubicó en un nivel funcional, pero todavía no estratégico ni plenamente integrado con los propósitos pedagógicos.

La evidencia observada confirmó que las principales brechas no se limitaron al dominio técnico. También se relacionaron con la planificación, la diversificación metodológica y la existencia de criterios comunes para organizar y evaluar la práctica tutorial.

1. MATRIZ DE OBSERVACIÓN (Instrumento cualitativo–empírico)

Enfoque estratégico

Este instrumento te permite validar lo que el tutor hace (ver Tabla 9).

Tabla.9.

Matriz de observación – resultados

Dimensión	Indicador observado	Nivel observado	Evidencia empírica	Interpretación técnica
Pedagógica	Uso de metodologías activas	Bajo	Predomina exposición tradicional	Brecha en innovación didáctica
Digital	Uso de plataformas y TIC	Medio	Uso básico (presentaciones, aula virtual)	Competencia funcional, no estratégica
Comunicativa	Interacción con estudiantes	Alto	Participación activa y retroalimentación	Fortaleza en acompañamiento
Evaluativa	Uso de evaluación formativa	Bajo	Evaluaciones tradicionales	Limitación en seguimiento del aprendizaje
Gestión	Organización de la tutoría	Medio	Cumplimiento parcial de planificación	Falta de estandarización

Fuente: Elaboración propia (2025).

- La observación confirmó parcialmente los resultados del cuestionario: corroboró las fortalezas comunicativas y evidenció que el uso tecnológico era principalmente instrumental, lo que explicó la brecha entre manejo básico y apropiación pedagógica.
- Reduce riesgo metodológico:
 - elimina sesgo de percepción
 - evidencia comportamiento

3.4.4. Resultados del registro documental.

La revisión documental evidenció heterogeneidad en los planes de tutoría, limitada trazabilidad del seguimiento estudiantil, lineamientos generales para el perfil del tutor y ausencia de programas sistemáticos de formación. Los documentos confirmaron que una parte de las brechas correspondía a condiciones institucionales y no únicamente al desempeño individual.

La evidencia institucional permitió identificar la necesidad de estandarizar procedimientos, incorporar indicadores pedagógicos y vincular la capacitación con un sistema permanente de acompañamiento y evaluación. Estos resultados sustentaron los componentes operativos del modelo propuesto.

2. REGISTRO DOCUMENTAL

Enfoque estratégico

Este instrumento da soporte normativo y evidencia objetiva institucional (ver Tabla 10).

Tabla 10.

Matriz de registro documental – resultados

Documento analizado	Variable evaluada	Hallazgo	Evidencia	Interpretación
Planes de tutoría	Planificación docente	Inconsistencia entre centros	Documentos heterogéneos	Falta de estandarización institucional
Informes académicos	Seguimiento del estudiante	Débil trazabilidad	Reportes incompletos	Limitación en control académico
Normativa CRAED	Perfil del tutor	Definición general, no operativa	Lineamientos amplios	Vacío en evaluación por competencias
Programas de capacitación	Formación docente	No sistemática	Capacitaciones aisladas	Brecha estructural
Evaluaciones institucionales	Medición de desempeño	Enfoque administrativo	Falta de indicadores pedagógicos	Evaluación incompleta

Fuente: Elaboración propia (2025).

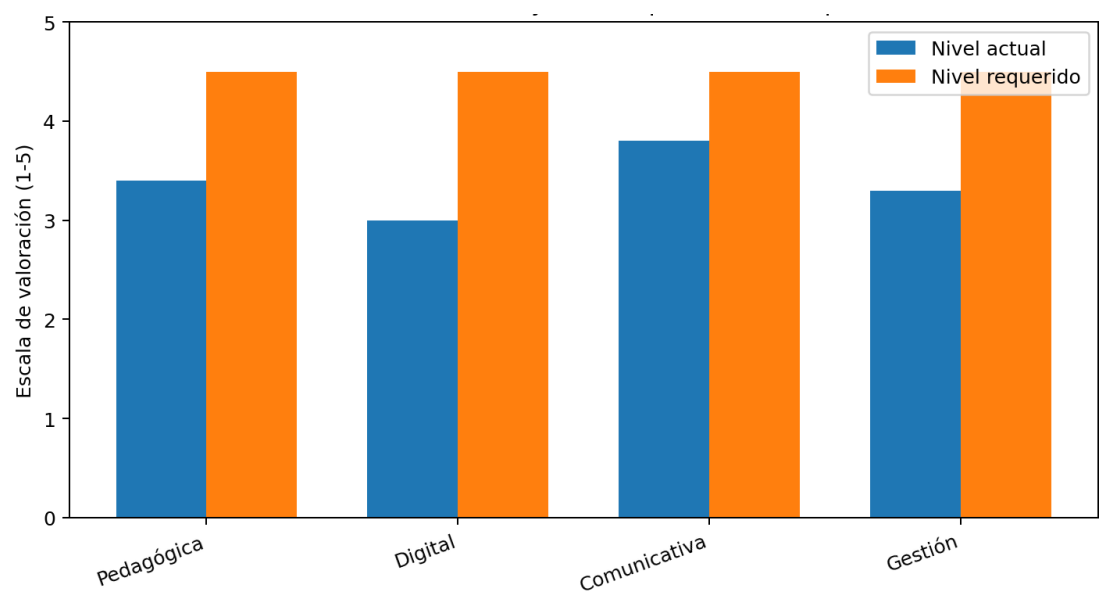
Este instrumento **valida el contexto institucional**

- Demuestra que el problema **no es solo del tutor**, sino del sistema.

3.4.5. Brechas entre el nivel actual y el nivel requerido.

La comparación entre el nivel actual y el nivel requerido de competencias muestra que todas las dimensiones necesitan fortalecimiento, aunque la brecha más crítica se concentra en la competencia digital. Esta situación tiene implicaciones directas sobre la calidad de la educación a distancia, debido a que el tutor del siglo XXI debe integrar herramientas tecnológicas, estrategias de evaluación formativa, comunicación virtual y recursos interactivos para promover aprendizajes significativos (ver Gráfico 2).

Gráfico.2.
Brecha entre nivel actual y nivel requerido de competencias



Fuente: Elaboración propia (2025).

Tabla.11.
Síntesis de brechas y prioridades de fortalecimiento

Dimensión	Nivel actual estimado	Nivel requerido	Brecha identificada	Prioridad de fortalecimiento
Pedagógica	3.4	4.5	1.1	Alta
Digital	3.0	4.5	1.5	Crítica
Comunicativa	3.8	4.5	0.7	Media
Gestión	3.3	4.5	1.2	Alta

Fuente: Elaboración propia (2025).

La jerarquía de prioridades derivada de la síntesis de brechas establece una regla de decisión objetiva para la implementación de la propuesta: la dimensión digital, con una brecha de 1.5 puntos sobre la escala aplicada y calificación de prioridad crítica, debe encabezar la intervención; le siguen la gestión (1.2) y la pedagógica (1.1), ambas de prioridad alta, mientras que la comunicativa (0.7, prioridad media) admite una estrategia de mantenimiento y aprovechamiento. Esta gradación evita que la formación se distribuya de manera homogénea entre dimensiones con necesidades desiguales, y fundamenta la secuencia de los componentes del modelo propuesto.

3.4.6. Matriz integrada de triangulación.

La triangulación permitió contrastar los resultados del cuestionario, las entrevistas y el análisis documental. En conjunto, las evidencias confirman que las brechas no son aisladas ni coyunturales, sino estructurales, ya que se relacionan con la formación docente, la disponibilidad de recursos, la planificación institucional y el nivel de apropiación pedagógica de las tecnologías (ver Tabla 12).

Tabla.12.

Matriz integrada de triangulación de resultados

Dimensión	Cuestionario	Entrevista	Análisis documental	Conclusión integrada
Pedagógica	Nivel medio	Enfoque tradicional	Lineamientos no homogéneos	Brecha estructural en innovación didáctica.
Digital	Nivel medio-bajo	Limitaciones en TIC	Capacitación débil	Déficit institucional en competencias digitales.
Comunicativa	Nivel medio-alto	Buena interacción	No regulada formalmente	Fortaleza operativa que requiere estandarización.
Gestión	Nivel medio	Sobrecarga laboral	Falta de estándares	Debilidad organizacional en planificación tutorial.

Fuente: Elaboración propia (2025).

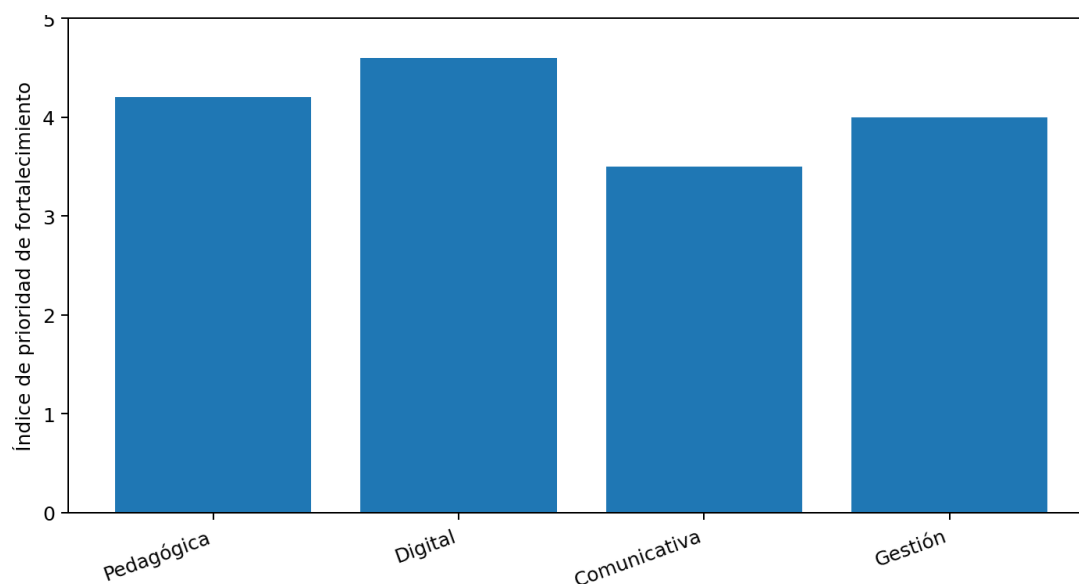
La matriz integrada permite verificar que la convergencia entre instrumentos no es casual sino sistemática. En la dimensión pedagógica, el nivel medio del cuestionario coincide con el enfoque tradicional descrito en las entrevistas, con el bajo uso de metodologías activas registrado en la observación y con la ausencia de lineamientos homogéneos constatada en el análisis documental: cuatro fuentes independientes que confluyen en una misma conclusión de brecha estructural. El mismo patrón de convergencia se replica en la dimensión digital, donde las limitaciones expresadas por los tutores se corroboran con el uso básico observado y con la debilidad de los programas institucionales de capacitación.

Destaca, asimismo, que la única dimensión donde las cuatro fuentes convergen en sentido positivo es la comunicativa: nivel medio-alto en el cuestionario, buena interacción reportada en entrevistas y alto desempeño observado en el acompañamiento. Que esta fortaleza no esté regulada formalmente como reveló la revisión documental indica que se sostiene en la disposición individual de los tutores y no en una política institucional, lo cual representa simultáneamente un riesgo de sostenibilidad y una oportunidad: formalizar lo que ya funciona tiene menor costo que construir capacidades inexistentes.

Gráfico

3.

Interpretación estratégica de resultados por dimensión



Fuente: Elaboración propia (2025).

3.5. Redacción de resultados y discusión.

La discusión integró los resultados cuantitativos y cualitativos con los fundamentos desarrollados en el Capítulo II. La convergencia de las cuatro fuentes mostró que las brechas identificadas fueron consistentes y que su explicación requería considerar tanto las capacidades individuales como las condiciones institucionales.

En la dimensión pedagógica predominó un nivel medio y se observó la persistencia de prácticas expositivas. Este resultado coincidió con los planteamientos que conciben al tutor del siglo XXI como mediador y facilitador, y no únicamente como transmisor de contenidos. La distancia entre ambos enfoques justificó priorizar metodologías activas, planificación centrada en el aprendizaje y evaluación formativa.

La dimensión tecnológica presentó la brecha más crítica. Los tutores utilizaron plataformas y recursos digitales, pero la observación mostró que su uso fue mayormente operativo. Esta diferencia entre dominio instrumental y apropiación pedagógica explicó por qué el acceso a herramientas no se tradujo automáticamente en innovación educativa.

La competencia comunicativa constituyó la fortaleza relativa del diagnóstico. Los cuestionarios, las entrevistas y la observación coincidieron en reconocer interacción y retroalimentación. Sin embargo, la revisión documental reveló que esta fortaleza dependía principalmente de prácticas individuales y no de lineamientos institucionales sistemáticos.

La dimensión de gestión presentó resultados intermedios y evidenció debilidades en planificación, seguimiento y estandarización. La sobrecarga de tareas y la falta de indicadores comunes limitaron la continuidad del acompañamiento tutorial. Por ello, la propuesta incorporó responsables, mecanismos de seguimiento y criterios de evaluación.

El análisis de brechas permitió establecer un orden de prioridad. La competencia digital requirió intervención inmediata; las dimensiones pedagógicas y de gestión se ubicaron en prioridad alta; y la comunicativa demandó consolidación y formalización. Esta gradación evitó plantear una capacitación homogénea para necesidades diferentes.

La revisión documental confirmó que el problema no podía atribuirse exclusivamente al tutor. La ausencia de programas continuos, estándares comunes y mecanismos de evaluación pedagógica indicó una responsabilidad institucional compartida. En consecuencia, el modelo se diseñó como una ruta organizacional y no como una actividad aislada de capacitación.

La triangulación fortaleció la validez interna porque permitió contrastar autopercepción, discurso, práctica observada y soporte documental. Cuando las fuentes coincidieron, se incrementó la solidez del hallazgo; cuando presentaron diferencias, estas se utilizaron para explicar matices, como ocurrió entre el uso declarado de tecnología y su aplicación pedagógica real.

En relación con el primer objetivo específico, el diagnóstico permitió caracterizar las cuatro dimensiones de competencia y establecer sus niveles, fortalezas y brechas. El resultado principal fue la identificación de una base comunicativa favorable y de necesidades críticas en apropiación tecnológica, innovación pedagógica y gestión institucional.

El segundo objetivo específico se cumplió mediante el análisis de los fundamentos teóricos y referenciales. Estos permitieron interpretar las competencias como una integración de conocimientos, habilidades, actitudes y condiciones de actuación, y sustentaron la necesidad de formación, acompañamiento, evaluación y mejora continua.

El tercer objetivo específico se atendió al traducir los resultados en los componentes del modelo integral. Cada componente respondió a una necesidad diagnosticada: el diagnóstico a la falta de línea base; la formación a las brechas pedagógicas y digitales; la mentoría a la necesidad de acompañamiento; y la evaluación continua a la ausencia de indicadores sistemáticos.

El cuarto objetivo específico se vinculó con la valoración de la propuesta mediante juicio de expertos. La revisión técnica consideró la pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad y generalización, y permitió ajustar la relación entre objetivos, componentes, actividades, recursos, productos e indicadores.

La hipótesis encontró respaldo en la evidencia integrada. Los resultados mostraron que las competencias no se fortalecen de manera sostenible mediante acciones fragmentadas; requieren un modelo que articule diagnóstico, formación, acompañamiento y evaluación dentro de la gestión institucional.

La pertinencia de los resultados se evidenció en su correspondencia con el problema y con las necesidades expresadas por los participantes. La coherencia se verificó en la alineación entre objetivos, instrumentos y hallazgos. La validez se fortaleció mediante juicio de expertos, prueba piloto y triangulación; la confiabilidad se apoyó en procedimientos comunes de aplicación y procesamiento.

Los resultados fueron aplicables al contexto estudiado porque derivaron de evidencias obtenidas en los CRAED y se tradujeron en una propuesta con actividades, recursos e indicadores concretos. Su posible extensión a contextos semejantes requiere conservar los componentes esenciales y adaptar la ejecución a las condiciones de cada centro.

En síntesis, el capítulo permitió pasar de una descripción general de necesidades a un diagnóstico estructurado por dimensiones y fuentes. Esta base justificó la propuesta del capítulo siguiente y garantizó que el modelo integral respondiera a brechas verificadas, en lugar de apoyarse únicamente en supuestos o recomendaciones genéricas.

CAPÍTULO IV. Propuesta de transformación

Este capítulo desarrolla la propuesta de transformación derivada del diagnóstico y de la discusión de resultados. Se presenta la fundamentación del modelo integral, su estructura conceptual y operativa, los objetivos, componentes, fases, actividades, recursos, productos e indicadores, así como el procedimiento utilizado para su valoración y validación técnica.

Propuesta de innovación educativa para el fortalecimiento de las competencias de los tutores CRAED-UNAH

La propuesta de transformación se formula como respuesta a las brechas identificadas en las competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y de gestión de los tutores CRAED-UNAH. Su diseño se fundamenta en los resultados de investigación y en los referentes teóricos revisados, con el propósito de establecer una ruta institucional de mejora continua para la práctica docente en educación a distancia.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

En atención a los resultados obtenidos en los capítulos precedentes, particularmente a las brechas identificadas en las competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y de gestión de los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), se presenta la propuesta de transformación denominada Modelo Integral de Fortalecimiento de Competencias Tutoriales.

Esta propuesta responde de manera directa al objetivo específico orientado a **proponer una estrategia de innovación educativa para el fortalecimiento de la práctica docente**, constituyéndose como un aporte aplicado de la investigación.

En ese sentido, se plantea un modelo integral que articula procesos de diagnóstico, formación, acompañamiento y evaluación continua, con el propósito de transformar la práctica tutorial en correspondencia con las demandas de la educación superior del siglo XXI.

4.2. Descripción de la propuesta de transformación.

La propuesta se sustenta en los enfoques teóricos desarrollados en el marco teórico de la investigación, particularmente en:

- El **constructivismo**, que concibe al tutor como mediador del aprendizaje.
- La **teoría del aprendizaje significativo**, que enfatiza la conexión entre conocimientos previos y nuevos aprendizajes.
- El enfoque socioformativo, que orienta la formación hacia el desarrollo de competencias integrales.

Asimismo, se alinea con las tendencias internacionales en educación superior, las cuales destacan la necesidad de fortalecer las competencias digitales y pedagógicas del profesorado en contextos virtuales (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020; García Aretio, 2021).

Desde una perspectiva institucional, la propuesta responde a las exigencias del Modelo Educativo de la UNAH (2014–2025), el cual promueve una formación basada en competencias y orientada a la calidad educativa.

4.2.1. Descripción del modelo propuesto

Modelo Integral de Fortalecimiento de Competencias Tutoriales (MIFCT–CRAED)

El modelo propuesto se concibe como un sistema estructurado, continuo y evaluable que busca profesionalizar la labor del tutor en la educación a distancia.

Se fundamenta en cuatro componentes estratégicos:

4.2.2. Componente I: Diagnóstico de competencias

Este componente tiene como finalidad identificar el nivel real de competencias de los tutores mediante instrumentos estandarizados.

Acciones clave:

- Aplicación de encuestas y rúbricas de evaluación.
- Clasificación de tutores por niveles de competencia.
- Identificación de brechas formativas.

4.2.3. Componente II: Programa de formación por competencias

La línea base cuantitativa del diagnóstico dota a este componente de indicadores verificables: el ciclo formativo se considerará exitoso si reduce la brecha digital de 40 a no más de 15 puntos porcentuales, y las brechas de metodologías activas e innovación pedagógica de 30 a no más de 12 puntos, medidas con el mismo instrumento aplicado en el diagnóstico para garantizar comparabilidad. La proporción de tutores en nivel bajo de la dimensión digital (30%) deberá descender por debajo del 10% al término del segundo ciclo de implementación.

La estrategia de mentoría se sustenta en la evidencia diagnóstica de que en cada dimensión existe un segmento de tutores en nivel alto (entre el 30% y el 50% según la dimensión) cuya experiencia puede movilizarse mediante duplas y comunidades de práctica. Este mecanismo convierte la heterogeneidad detectada —que el diagnóstico registró como dispersión de niveles— en un recurso formativo interno, reduce la dependencia de facilitadores externos y ancla el desarrollo de competencias en el contexto real de los CRAED. Se estructura en módulos formativos alineados a las dimensiones identificadas en la investigación:

a) Competencias pedagógicas

- Diseño instruccional
- Estrategias de aprendizaje activo
- Evaluación formativa

b) Competencias digitales

- Uso de plataformas virtuales
- Herramientas tecnológicas educativas
- Gestión de entornos virtuales de aprendizaje

c) Competencias comunicativas

- Retroalimentación efectiva
- Comunicación asincrónica y sincrónica
- Mediación pedagógica

d) Competencias de gestión

- Pensamiento crítico
- Ética profesional
- Inclusión y equidad educativa

4.2.4. Componente III: Acompañamiento y mentoría docente

Este componente introduce un sistema de seguimiento continuo basado en la colaboración entre tutores.

Acciones:

- Designación de tutores mentores.
- Observación de prácticas docentes.
- Retroalimentación sistemática.

4.2.5. Componente IV: Evaluación continua del desempeño

Se implementa un sistema de evaluación integral que permita medir el impacto del modelo.

Herramientas:

- Evaluación 360° (autoevaluación, institucional y estudiantil).
- Indicadores de desempeño docente.
- Análisis de resultados académicos.

4.3. Objetivos de la propuesta.

4.3.1. Objetivo General de la Propuesta

Diseñar un modelo integral de innovación educativa orientado al fortalecimiento de las competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y de gestión de los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).

4.3.2. Objetivos Específicos de la Propuesta

- Estructurar los componentes conceptuales y operativos del modelo integral de fortalecimiento de competencias tutoriales.
- Establecer las fases, actividades, responsables y recursos necesarios para la implementación gradual del modelo.
- Definir los productos e indicadores que permitan dar seguimiento al desarrollo de las competencias y a la mejora de la práctica docente.
- Validar la propuesta mediante juicio de expertos con base en criterios de pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad, generalización, novedad y originalidad.

4.4. Actividades, fases y/o etapas.

La implementación del modelo se desarrollará en cinco fases:

Fase 1: Diagnóstico

Levantamiento de información sobre competencias docentes a nivel nacional.

Fase 2: Diseño

Elaboración de contenidos formativos y herramientas de evaluación.

Fase 3: Ejecución

Desarrollo del programa de formación y mentoría.

Fase 4: Evaluación

Medición de resultados mediante indicadores establecidos.

Fase 5: Mejora continua

Ajuste del modelo con base en resultados obtenidos.

4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta**Recursos humanos**

- Tutores CRAED
- Coordinadores académicos
- Especialistas en educación a distancia

Recursos tecnológicos

- Plataformas LMS
- Herramientas de videoconferencia
- Sistemas de monitoreo y evaluación

Recursos institucionales

- Apoyo de la UNAH

Normativa académica vigente

- Programas de capacitación docente

4.6. Resultados.

Para medir la efectividad del modelo se establecen los siguientes indicadores:

- Nivel de competencias docentes alcanzado.
- Tasa de participación en programas de formación.
- Satisfacción estudiantil.
- Rendimiento académico de los estudiantes.
- Reducción de la deserción estudiantil.

4.6.1. Resultados o productos a obtener.

A nivel institucional

- Fortalecimiento de la calidad educativa.
- Mejora en la gestión académica.
- Consolidación del modelo de educación a distancia.

A nivel docente

- Profesionalización de la práctica tutorial.
- Desarrollo de competencias del siglo XXI.
- Mejora en el desempeño pedagógico.

A nivel estudiantil

- Mayor acompañamiento académico.
- Mejora en el aprendizaje significativo.
- Incremento en la permanencia educativa.

c) Competencias comunicativas

- Retroalimentación efectiva
- Comunicación asincrónica y sincrónica
- Mediación pedagógica

d) Competencias de gestión

- Pensamiento crítico
- Ética profesional
- Inclusión y equidad educativa

4.6.2. Indicadores, criterios de evaluación o de instrumentación

La propuesta es viable en términos:

- **Técnicos**, debido a la disponibilidad de herramientas digitales.
- **Institucionales**, por su alineación con el modelo educativo de la UNAH.
- **Operativos**, al integrarse en estructuras existentes.
- **Económicos**, al optimizar recursos ya disponibles.

4.7. Valoración, evaluación y validación de la propuesta de transformación

La valoración de la propuesta se realizó mediante juicio de expertos y una matriz de consistencia técnica. Se entregó a los evaluadores la descripción del modelo, sus objetivos, componentes, fases, actividades, recursos, productos e indicadores, junto con una ficha de valoración cualitativa.

El procedimiento comprendió cuatro momentos: revisión individual de la propuesta; valoración de los criterios establecidos; consolidación de observaciones; e incorporación de ajustes en la versión final. Este proceso permitió verificar la correspondencia entre el diagnóstico, la fundamentación teórica y la estructura operativa del modelo.

Los criterios utilizados fueron pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad, generalización, novedad y originalidad. También se revisaron la coherencia interna, la claridad de los componentes, la viabilidad de la implementación gradual y la suficiencia de los indicadores.

Pertinencia

La propuesta respondió a necesidades reales identificadas mediante los instrumentos. Sus componentes se vincularon directamente con las brechas digitales, pedagógicas y de gestión, y aprovecharon la fortaleza comunicativa observada en los tutores.

Adicionalmente, la pertinencia del tema refuerza la viabilidad de la investigación, dado que el estudio de las competencias docentes en el ámbito de la educación a distancia se encuentra alineado con las tendencias globales de innovación educativa y transformación digital en la educación superior. A nivel nacional, la UNAH ha venido consolidando el modelo de educación a distancia como una alternativa inclusiva y equitativa para atender la demanda de formación profesional en zonas geográficas

diversas, lo que demuestra un contexto institucional propicio para el desarrollo y aplicación de este estudio.

Finalmente, la investigación se considera viable no solo desde el punto de vista operativo, sino también por su relevancia académica y social. Los resultados que se obtengan contribuirán a identificar las fortalezas y áreas de mejora en las competencias de los tutores de los CRAED, generando insumos que podrán orientar políticas institucionales de capacitación y actualización docente. De esta forma, se espera que el impacto trascienda el plano académico y repercuta directamente en el fortalecimiento de la calidad de la educación a distancia en Honduras, en concordancia con las exigencias de la práctica docente del siglo XXI (ver Figura 1).

Figura *Modelo integral para el fortalecimiento de competencias de los tutores CRAED-UNAH*



Fuente: Elaboración propia (2025).

Validez

La estructura del modelo cumplió la función prevista porque articuló una línea base, un programa formativo, acompañamiento y evaluación continua. La relación entre componentes y resultados esperados fue consistente con el objetivo general de la propuesta.

Factibilidad

La implementación se consideró factible al organizarse por fases y utilizar recursos institucionales, tecnológicos y humanos disponibles o gestionables. La ejecución gradual redujo la necesidad de cambios estructurales inmediatos y facilitó la realización de ajustes.

Aplicabilidad

El modelo incluyó actividades, responsables, productos e indicadores que permiten su utilización por las unidades académicas encargadas de la educación a distancia. Su diseño operativo favorece la adaptación a las características de cada centro.

Generalización

Los componentes esenciales pueden extenderse a otros CRAED y a contextos universitarios semejantes, siempre que se realice un diagnóstico inicial y se adapten los recursos, cronogramas y responsables a las condiciones locales.

Novedad y originalidad

La novedad radicó en integrar en una sola ruta institucional el diagnóstico por competencias, la formación diferenciada, la mentoría, la evaluación continua y la mejora basada en indicadores, superando el enfoque de capacitaciones aisladas.

Resultados de la valoración

Criterio	Resultado de la revisión técnica
Pertinencia	Alta
Validez	Adecuada
Factibilidad	Alta
Aplicabilidad	Alta
Generalización	Viable en contextos semejantes
Novedad y originalidad	Alta
Coherencia interna	Alta

Tabla 13. Matriz de valoración técnica de la propuesta. Fuente: Elaboración propia (2026).

Las observaciones de los expertos se utilizaron para precisar la secuencia de las fases, fortalecer la relación entre actividades e indicadores y aclarar los mecanismos de seguimiento. La versión ajustada conservó los cuatro componentes centrales y reforzó su articulación con la planificación institucional.

El cambio esperado en el estado del problema consiste en pasar de acciones formativas fragmentadas y sin seguimiento uniforme a un sistema integral que diagnostica necesidades, prioriza brechas, acompaña la práctica y evalúa resultados. La propuesta no sustituye las responsabilidades institucionales existentes; las organiza dentro de una ruta común y verificable.

En términos proyectivos, la aplicación del modelo permitiría consolidar la competencia comunicativa, reducir las brechas digitales y pedagógicas y fortalecer la gestión tutorial. La validación técnica confirmó que el modelo reúne condiciones suficientes para una implementación piloto, seguida de evaluación, ajuste y escalamiento.

El capítulo concluye con una propuesta pertinente, válida, factible, aplicable y potencialmente generalizable. Su principal aporte consiste en transformar los hallazgos del diagnóstico en decisiones operativas, productos e indicadores que pueden incorporarse a la gestión de la educación a distancia en la UNAH.

Matriz 4: Observación de la práctica tutorial

Objetivo: registrar evidencias observables sobre las competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y de gestión durante las sesiones tutoriales.

Instrucciones: marque el nivel observado y describa la evidencia que sustenta la valoración.

Dimensión	Indicador	Bajo	Medio	Alto	Evidencia
Pedagógica	Planificación y				

	metodologías activas				
Tecnológica	Uso pedagógico de plataformas y recursos				
Comunicativa	Interacción y retroalimentación				
Evaluativa	Evaluación formativa y seguimiento				
Gestión	Organización y cumplimiento de la tutoría				

Fuente: Elaboración propia (2026).

Matriz 5: Registro documental

Objetivo: sistematizar la evidencia institucional relacionada con la formación, desempeño y gestión de los tutores CRAED-UNAH.

Documento	Variable o dimensión	Criterio de revisión	Hallazgo	Evidencia	Interpretación
Plan de tutoría	Planificación	Coherencia y estandarización			
Informe académico	Seguimiento	Trazabilidad del estudiante			
Normativa CRAED	Perfil del tutor	Definición de competencias			
Programa de capacitación	Formación	Continuidad y pertinencia			
Evaluación institucional	Desempeño	Indicadores pedagógicos			

Fuente: Elaboración propia (2026).

Tabla 6: Ficha de valoración por juicio de expertos

Objetivo: valorar la claridad, pertinencia, coherencia, relevancia, factibilidad y aplicabilidad de los instrumentos y de la propuesta.

Datos del experto: formación académica, área de experiencia, años de experiencia y vínculo institucional.

Escala: 1 = muy bajo; 2 = bajo; 3 = medio; 4 = alto; 5 = muy alto.

Criterio	1	2	3	4	5	Observaciones
Claridad						
Pertinencia						
Coherencia						
Relevancia						
Factibilidad						
Aplicabilidad						
Generalización						
Novedad y						

originalidad						
--------------	--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia (2026).

Matriz operativa para la implementación, seguimiento y sostenibilidad del modelo

Esta matriz traduce la propuesta de transformación en una ruta operativa verificable. Su finalidad es facilitar la planificación institucional, la asignación de responsabilidades, el seguimiento de indicadores y la adopción de medidas correctivas durante la ejecución del modelo integral de fortalecimiento de competencias tutoriales en los CRAED-UNAH. La programación deberá ajustarse a la disponibilidad presupuestaria y a las disposiciones académicas vigentes de la Universidad.

Tabla A7.1. Plan general de implementación del modelo Fase	Actividad principal	Responsable institucional	Plazo referencial	Recursos requeridos	Indicador de cumplimiento	Evidencia verificable	Riesgo y medida de control
Preparación	Conformar el equipo coordinador nacional y aprobar sus términos de referencia.	Dirección del Sistema de Educación a Distancia y unidades académicas vinculadas.	Mes 1	Tiempo técnico, normativa interna y medios de coordinación.	Equipo constituido y funciones formalizadas.	Acta de conformación y resolución o comunicación institucional.	Demora en designaciones; gestionar aprobación anticipada y suplencias.

Tabla A7.1. Plan general de implementación del modelo Fase	Actividad principal	Responsable institucional	Plazo referencial	Recursos requeridos	Indicador de cumplimiento	Evidencia verificable	Riesgo y medida de control
Preparación	Socializar el diagnóstico de competencias y priorizar las brechas por CRA ED.	Equipo coordinador, responsables de centro y tutores.	Mes 1	Informe diagnóstico, reuniones virtuales y material de presentación.	Porcentaje de centros que revisan y validan las prioridades.	Listas de asistencia, minutas y matriz de prioridades.	Baja participación; programar sesiones alternas y entregar síntesis ejecutiva.

Tabla A7.1. Plan general de implementación del modelo Fase	Actividad principal	Responsable institucional	Plazo referencial	Recursos requeridos	Indicador de cumplimiento	Evidencia verificable	Riesgo y medida de control
Diseño	Actualizar el perfil de competencias tutoriales y sus descripciones de desempeño.	Equipo curricular y especialistas en educación a distancia.	Meses 1-2	Referentes institucionales, normativa y apoyo técnico.	Perfil aprobado con dimensiones, niveles y evidencias.	Documento técnico y constancia de aprobación.	Desalineación normativa; realizar revisión jurídica y académica previa.

Tabla A7.1. Plan general de implementación del modelo Fase	Actividad principal	Responsable institucional	Plazo referencial	Recursos requeridos	Indicador de cumplimiento	Evidencia verificable	Riesgo y medida de control
Diseño	Estructurar los módulos de formación por competencias y sus guías didácticas.	Unidad de formación docente y expertos temáticos.	Meses 2-3	Plataforma virtual, autores, diseñadores instruccionales y bibliografía.	Número de módulos diseñados y validados.	Programas, guías, recursos y rúbricas de evaluación.	Sobrecarga de contenidos; aplicar criterios de pertinencia y secuenciación.

Tabla A7.1. Plan general de implementación del modelo Fase	Actividad principal	Responsable institucional	Plazo referencial	Recursos requeridos	Indicador de cumplimiento	Evidencia verificable	Riesgo y medida de control
Pilotaje	Seleccionar tutores participantes y establecer una línea base de desempeño.	Responsables de los CRAED y equipo de evaluación.	Mes 3	Instrumentos diagnósticos y base de datos protegida.	Porcentaje de participantes antes con línea base completa.	Cuestionarios, registros y reporte de resultados iniciales.	Datos incompletos; verificar instrumentos y efectuar seguimiento individual.

Tabla A7.1. Plan general de implemen tación del modeloFa se	Activi dad princi pal	Respon sable instituci onal	Plazo referen cial	Recurs os requeri dos	Indicad or de cumpli miento	Evidenc ia verifica ble	Riesgo y medida de control
Pilotaje	Imple menta r los módul os priori zados con acom pañam ient o tutoria l.	Facilita dores, mentore s y coordin adores de centro.	Meses 4-6	Aula virtual, sesiones sincróni cas y material es de práctica.	Tasa de particip ación, permane ncia y aprobaci ón.	Registro s de platafor ma, product os y actas de evaluaci ón.	Deserci ón; flexibili zar horarios y activar alertas tempran as.

Tabla A7.1. Plan general de implementación del modelo Fase	Actividad principal	Responsable institucional	Plazo referencial	Recursos requeridos	Indicador de cumplimiento	Evidencia verificable	Riesgo y medida de control
Mentoría	Asignar mentores y ejecutar ciclos de observación, retroalimentación y mejora.	Coordinación académica y tutores mentores.	Meses 4-8	Guías de observación, agenda de acompañamiento y repositorio de evidencias.	Número de ciclos de mentoría completados por tutor.	Planes de mejora, rúbricas y bitácoras de seguimiento.	Percepción punitiva ; comunicar el carácter formativo y confidencial.

Tabla A7.1. Plan general de implementación del modelo Fase	Actividad principal	Responsable institucional	Plazo referencial	Recursos requeridos	Indicador de cumplimiento	Evidencia verificable	Riesgo y medida de control
Evaluación	Aplicar evaluación intermedia y comparar resultados con la línea base.	Equipo de evaluación y unidad de calidad.	Mes 7	Instrumentos validados y software de análisis.	Variación de puntajes por dimensión de competencia.	Informe comparativo y base de datos depurada.	Sesgo de autoevaluación; triangular cuestionarios, observación y evidencias.

Tabla A7.1. Plan general de implementación del modelo Fase	Actividad principal	Responsable institucional	Plazo referencial	Recursos requeridos	Indicador de cumplimiento	Evidencia verificable	Riesgo y medida de control
Ajuste	Revisar contenidos, actividades e indicadores a partir de la evaluación intermedia.	Equipo coordinador y comité académico.	Meses 7-8	Informe de resultados y sesiones de revisión técnica.	Porcentaje de mejoras priorizadas incorporadas.	Versión controlada del modelo y registro de cambios.	Cambios no documentados; aplicar control de versiones y aprobación formal.

Tabla A7.1. Plan general de implementación del modelo Fase	Actividad principal	Responsable institucional	Plazo referencial	Recursos requeridos	Indicador de cumplimiento	Evidencia verificable	Riesgo y medida de control
Escalamiento	Ampliar gradualmente el modelo a los CRA ED no incluidos en el pilotaje.	Autoridades académicas y responsables regionales.	Meses 9-12	Presupuesto, facilidades, plataformas y soporte técnico.	Número y porcentaje de centros incorporados.	Cronograma de expansión, matrículas y reportes de ejecución.	Capacidad limitada; aplicar despliegue por cohortes y priorización de brechas.

Tabla A7.1. Plan general de implementación del modelo Fase	Actividad principal	Responsable institucional	Plazo referencial	Recursos requeridos	Indicador de cumplimiento	Evidencia verificable	Riesgo y medida de control
Institucionalización	Integrar el modelo a los procesos regulares de formación, evaluación y planificación.	Vicerrectoría académica y unidades responsables.	A partir del mes 12	Normativa, presupuesto recurrente y sistemas de información.	Modelo incorporado a planes y procedimientos institucionales.	Planes operativos, lineamientos y asignaciones presupuestarias.	Dependencia de proyectos temporales; formalizar partidas y responsabilidades.

Tabla A7.1. Plan general de implemen tación del modeloFa se	Activi dad princi pal	Respon sable instituci onal	Plazo referen cial	Recurs os requeri dos	Indicad or de cumpli miento	Evidenc ia verifica ble	Riesgo y medida de control
Mejora continua	Realizar revisión anual, docu menta r leccio nes apren didas y actual izar metas.	Comité de seguimi ento y unidad de calidad.	Anual	Tablero de indicado res, informe s y sesiones de evaluaci ón.	Revisión anual ejecutada y plan de mejora aprobado.	Informe anual y plan de acción del siguiente período.	Seguimi ento disconti nuo; calendar izar la revisión y rendir cuentas a autorida des.

Nota. Los plazos son referenciales y deben armonizarse con el calendario académico, los procedimientos administrativos y la disponibilidad institucional.

Tabla A7.2. Tablero de indicadores para el seguimiento del modelo

Dimensi ón	Indicad or	Fórmul a o criterio	Línea base	Meta referen cial	Fuente de verifica ción	Frecue ncia	Respon sable
Cobertu ra	Participación de tutores en el programa	$\frac{\text{Tutores matriculados}}{\text{tutores convocados}} \times 100$	Se determina al inicio	$\geq 90 \%$	Registros de matrícula y asistencia	Por cohorte	Coordinación de formación
Permane ncia	Tasa de finalización	$\frac{\text{Tutores que concluyeron}}{\text{tutores matriculados}} \times 100$	Se determina en el pilotaje	$\geq 85 \%$	Plataforma y actas de cierre	Por cohorte	Coordinación académica
Aprendi zaje	Logro de resultados formativos	$\frac{\text{Participantes que alcanzan el nivel esperado}}{\text{Total}} \times 100$	Diagnóstico inicial	$\geq 80 \%$	Rúbricas, pruebas y productos	Por módulo	Facilitadores y evaluación

		evaluados $\times 100$					
Competencia pedagógica	Variación del desempeño pedagógico	Puntaje posterior menos puntaje de línea base	Resultado diagnóstico	Mejora sostenida	Instrumentos y observaciones	Semestral	Unidad de calidad
Competencia tecnológica	Uso pedagógico de recursos digitales	Evidencias satisfactorias / evidencias revisadas $\times 100$	Resultado diagnóstico	$\geq 80 \%$	Aula virtual y portafolio	Trimestral	Soporte y mentoría
Competencia comunicativa	Calidad de interacción y retroalimentación	Promedio de rúbrica de comunicación tutorial	Resultado diagnóstico	Nivel alto	Mensajes, foros y rúbricas	Trimestral	Mentores
Competencia de gestión	Cumplimiento de planificación y	Actividades ejecutadas / actividades	Resultado diagnóstico	$\geq 90 \%$	Planes, calendarios y reportes	Mensual	Responsables de CRAED

	seguimi ento	des program adas $\times$ 100					
Mentoría	Cobertura de acompañamiento	Tutores con ciclo completo / tutores participantes $\times$ 100	Sin línea base institucional	$\geq 90 \%$	Bitácoras y planes de mejora	Trimestral	Coordinación de mentoría
Satisfacción	Valoración de la utilidad del modelo	Promedio de encuesta de satisfacción	Se determina en pilotaje	≥ 4 de 5	Encuestas de participantes	Por cohorte	Equipo de evaluación
Transferencia	Aplicación de aprendizajes en la práctica	Evidencias aplicadas / evidencias previstas $\times 100$	Se determina en pilotaje	$\geq 75 \%$	Portafolios y observaciones	Semestral	Mentores y coordinadores

Gestión institucional	Cumplimiento del plan de implementación	Hitos cumplidos / hitos programados $\times 100$	Cronograma aprobado o	$\geq 90 \%$	Matriz de seguimiento	Mensual	Equipo coordinador
Mejora continua	Acciones correctivas cerradas	Acciones cerradas / acciones aprobadas $\times 100$	Primer informe de revisión	$\geq 85 \%$	Planes de acción y evidencias	Trimestral	Comité de seguimiento

La lectura del tablero debe efectuarse de manera integrada. Ningún indicador aislado permite concluir sobre la efectividad del modelo; por ello, la toma de decisiones debe considerar la cobertura, el aprendizaje, la transferencia a la práctica, el acompañamiento y la capacidad institucional de sostener las acciones.

Tabla A7.3. Agenda anual de seguimiento y rendición de cuentas

Momento	Actividad de seguimiento	Producto esperado	Participantes	Decisión asociada
Inicio del período	Actualizar línea base, metas, riesgos y cronograma.	Plan anual validado.	Equipo coordinador y responsables de CRAED.	Aprobar prioridades, recursos y responsables.
Mensual	Revisar avance de actividades, incidencias y evidencias.	Reporte ejecutivo de avance.	Responsables operativos.	Resolver retrasos y activar controles.
Trimestral	Analizar tablero de indicadores y acciones correctivas.	Informe trimestral y matriz de acciones.	Comité de seguimiento.	Ajustar actividades, apoyo técnico y metas.
Semestral	Valorar progreso de competencias y transferencia a la práctica.	Informe comparativo de resultados.	Evaluación, mentores y autoridades académicas.	Reorientar contenidos y acompañamiento.
Cierre anual	Triangular resultados cuantitativos, cualitativos y documentales.	Informe anual de resultados y lecciones aprendidas.	Comité ampliado y unidades de calidad.	Aprobar continuidad, escalamiento y presupuesto.

Planificación siguiente	Actualizar el modelo y publicar compromisos institucionales.	Plan de mejora del período siguiente.	Autoridades y equipo coordinador.	Formalizar ajustes y rendición de cuentas.
-------------------------	--	---------------------------------------	-----------------------------------	--

La sostenibilidad del modelo depende de su incorporación a la planificación ordinaria, la existencia de responsables con autoridad funcional, la disponibilidad de evidencias y la revisión periódica de resultados. En consecuencia, el seguimiento debe asumirse como un proceso institucional permanente y no como una actividad aislada vinculada únicamente a la etapa inicial de implementación.

Anexo 8. Lista de verificación para el cierre anual y la mejora continua del modelo

La lista de verificación permite documentar el cierre de cada ciclo anual del modelo y sustentar las decisiones de continuidad, ajuste o escalamiento. Su aplicación corresponde al comité de seguimiento, con participación de las unidades académicas y administrativas responsables. Cada criterio debe respaldarse con evidencia verificable y, cuando proceda, con una acción correctiva, un responsable y una fecha de cumplimiento.

Tabla A8.1. Lista de verificación de cierre anual

N. °	Criterio de verificación	Cumple	Cumple parcial mente	No cumple	Evidencia o referencia	Acción requerida, responsable y plazo
1	El equipo coordinador se encuentra formalmente constituido y con funciones vigentes.	☐	☐	☐		
2	El plan anual fue aprobado y contiene actividades, responsables, plazos y recursos.	☐	☐	☐		
3	La línea base de competencias se encuentra actualizada para los tutores participantes.	☐	☐	☐		

N. º	Criterio de verificación	Cumpl e	Cumple parcial mente	No cumpl e	Evidencia o referencia	Acción requerida, responsable y plazo
4	Las brechas fueron priorizadas con criterios comunes para todos los CRAED.	☐	☐	☐		
5	Los módulos formativos guardan correspondencia con las dimensiones del perfil de competencias.	☐	☐	☐		
6	Los contenidos, actividades y evaluaciones fueron revisados antes de cada cohorte.	☐	☐	☐		

N. º	Criterio de verificación	Cumpl e	Cumple parcial mente	No cumpl e	Evidencia o referencia	Acción requerida, responsable y plazo
7	La participación y permanencia de los tutores fue monitoreada durante todo el proceso.	☐	☐	☐		
8	Cada tutor recibió retroalimentación y, cuando correspondía, un plan de mejora.	☐	☐	☐		
9	Los ciclos de mentoría cuentan con bitácoras, evidencias y acuerdos de seguimiento.	☐	☐	☐		
10	La evaluación posterior fue comparada con la línea base y con las metas establecidas.	☐	☐	☐		

N. º	Criterio de verificación	Cumpl e	Cumple parcial mente	No cumpl e	Evidencia o referencia	Acción requerida, responsable y plazo
11	Los resultados cuantitativos fueron triangulados con entrevistas, observación y documentos.	☐	☐	☐		
12	Las incidencias y riesgos fueron registrados y atendidos mediante controles definidos.	☐	☐	☐		
13	Las acciones correctivas cuentan con responsable, plazo y evidencia de cierre.	☐	☐	☐		

N. º	Criterio de verificación	Cumpl e	Cumple parcial mente	No cumpl e	Evidencia o referencia	Acción requerida, responsable y plazo
14	Los responsables de los CRAED recibieron reportes periódicos para la toma de decisiones.	☐	☐	☐		
15	El tablero de indicadores fue actualizado con la frecuencia prevista.	☐	☐	☐		
16	La satisfacción de los participantes fue analizada y utilizada para introducir mejoras.	☐	☐	☐		

N. º	Criterio de verificación	Cumpl e	Cumple parcial mente	No cumpl e	Evidencia o referencia	Acción requerida, responsable y plazo
17	Los recursos tecnológicos y materiales estuvieron disponibles durante la ejecución.	☐	☐	☐		
18	La protección de datos y la confidencialidad de la información fueron resguardadas.	☐	☐	☐		
19	El informe anual contiene resultados, limitaciones, lecciones aprendidas y recomendaciones.	☐	☐	☐		

N. °	Criterio de verificación	Cumple	Cumple parcial mente	No cumple	Evidencia o referencia	Acción requerida, responsable y plazo
20	El plan del siguiente período incorpora los ajustes aprobados y la asignación de recursos.	☐	☐	☐		

Tabla A8.2. Escala para la valoración global del ciclo anual

Resultado global	Criterio orientador	Decisión institucional sugerida
Satisfactorio	La mayoría de los criterios se cumple, las metas principales muestran avance y las acciones pendientes tienen tratamiento definido.	Mantener el modelo, consolidar las prácticas efectivas y ampliar gradualmente su cobertura.
Satisfactorio con ajustes	Se observan avances relevantes, pero persisten brechas operativas, documentales o de transferencia a la práctica.	Aprobar un plan de mejora con responsables, recursos y seguimiento trimestral.
No satisfactorio	Las evidencias son insuficientes, los indicadores críticos no	Revisar el diseño operativo, reforzar la gobernanza y realizar un

	avanzan o las acciones correctivas no se ejecutan.	nuevo ciclo de pilotaje antes del escalamiento.
--	--	---

El dictamen de cierre debe consignar las evidencias revisadas, las discrepancias identificadas y los acuerdos adoptados. La valoración global no sustituye el análisis técnico de cada indicador; funciona como una síntesis ejecutiva para orientar la planificación y la rendición de cuentas del período siguiente.

CONCLUSIONES

Las conclusiones sintetizan los resultados alcanzados en correspondencia con el objetivo general, los objetivos específicos y la hipótesis. Se presentan únicamente hallazgos desarrollados en los capítulos de la tesis y se destaca la contribución de cada etapa a la solución del problema investigado.

En relación con el primer objetivo específico, el diagnóstico caracterizó las competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y de gestión de los tutores. La principal fortaleza se ubicó en la interacción y retroalimentación, mientras que las mayores brechas se concentraron en la apropiación pedagógica de las tecnologías, el uso de metodologías activas y la estandarización de la gestión tutorial.

Respecto al segundo objetivo específico, el análisis teórico y referencial permitió comprender que la competencia tutorial integra conocimientos, habilidades, actitudes y condiciones institucionales de actuación. Los enfoques de mediación pedagógica, formación por competencias, aprendizaje significativo e innovación educativa sustentaron la necesidad de una respuesta integral y permanente.

En cuanto al tercer objetivo específico, se diseñó el Modelo Integral de Fortalecimiento de Competencias Tutoriales, estructurado en diagnóstico, formación por competencias, acompañamiento y mentoría, y evaluación continua. La propuesta vinculó las brechas identificadas con fases, actividades, responsables, recursos, productos e indicadores.

Con relación al cuarto objetivo específico, la propuesta fue valorada mediante juicio de expertos y una matriz de consistencia técnica. La revisión consideró pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad, generalización, novedad y originalidad, y permitió incorporar ajustes orientados a fortalecer la secuencia operativa y el seguimiento.

La hipótesis recibió respaldo en los resultados integrados: un modelo institucional que articula diagnóstico, formación, acompañamiento y evaluación ofrece una respuesta más consistente que las acciones aisladas para fortalecer las competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y de gestión de los tutores.

El objetivo general se cumplió al proponer un modelo integral sustentado en el diagnóstico, los fundamentos teóricos, la evidencia empírica y la valoración técnica. El Capítulo I delimitó el problema; el Capítulo II construyó el soporte conceptual; el Capítulo III produjo y discutió los hallazgos; y el Capítulo IV transformó esos resultados en una ruta institucional de mejora.

En síntesis, la tesis aporta un diagnóstico estructurado y una propuesta operativa para fortalecer la práctica docente en los CRAED-UNAH. Su valor académico radica en la integración metodológica de cuatro fuentes de evidencia; su valor práctico se concreta en un modelo que puede pilotarse, evaluarse y ajustarse de acuerdo con las condiciones de cada centro.

RECOMENDACIONES

Desde el punto de vista metodológico, se recomienda aplicar periódicamente instrumentos de diagnóstico que permitan medir el nivel de competencias tutoriales en los CRAED-UNAH, procurando que futuras investigaciones incorporen muestras ampliadas, análisis comparativos entre centros y seguimiento longitudinal de los cambios derivados de la implementación del modelo.

Desde el punto de vista académico, se recomienda fortalecer la formación continua de los tutores mediante programas estructurados en competencias pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y de gestión, integrando metodologías activas, mediación digital, evaluación del aprendizaje y acompañamiento tutorial como ejes prioritarios.

Desde el punto de vista práctico, se recomienda implementar el modelo integral de manera gradual, iniciando con una fase piloto en CRAED seleccionados, seguida de procesos de evaluación, ajuste y escalamiento institucional. Asimismo, se sugiere establecer indicadores de seguimiento que permitan valorar la pertinencia, factibilidad, aplicabilidad y sostenibilidad de la propuesta.

Desde el punto de vista institucional, se recomienda articular la propuesta con la planificación académica de la UNAH, de manera que la formación, mentoría y evaluación tutorial no se ejecuten como acciones aisladas, sino como parte de una política permanente de calidad para la educación superior a distancia.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.). APA.
- Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Morata.
- Area, M., & Pessoa, T. (2012). From solid to liquid learning: Technology and educational change. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 9(1), 13–27. <https://doi.org/10.7238/rusc.v9i1.1246>
- Ato, M., & Vallejo, G. (2015). Diseños de investigación en psicología. Síntesis.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.
- Bisquerra, R. (2019). Metodología de la investigación educativa. Editorial La Muralla.
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2020). La competencia digital docente en la educación superior: Formación y evaluación. Ediciones Octaedro.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). COVID-19 y transformación digital en educación: Retos y oportunidades. *Campus Virtuales*, 9(2), 25–34.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2020). La competencia digital docente: Una necesidad del profesorado universitario en la sociedad actual. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 20(63), 1–22. <https://doi.org/10.6018/red.408601>
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y práctica educativa: Una perspectiva constructivista. Graó.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>

- Congreso Nacional de Honduras. (2012). Ley Fundamental de Educación, Decreto No. 262-2011. Diario Oficial La Gaceta.
- Congreso Nacional de Honduras. (1989). Ley de Educación Superior, Decreto No. 42-89. Diario Oficial La Gaceta.
- Constitución de la República de Honduras. (1982). Constitución de la República de Honduras. Diario Oficial La Gaceta.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Dankhe, G. L. (1989). *Investigación y comunicación*. Limusa.
- Declaración de Bolonia. (1999). Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Espacio Europeo de Educación Superior.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Díaz Barriga, A. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, Á. (2006). *Didáctica y currículum*. Paidós.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27–36.

- García Aretio, L. (2021). Educación a distancia y virtual: De la teoría a la práctica. Editorial UNED.
- García Aretio, L. (2021). La educación a distancia: Génesis, evolución y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9–32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27580>
- García Aretio, L. (2021). La educación a distancia en la sociedad digital. Editorial Síntesis.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The Community of Inquiry framework: Ten years later. *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Foundations of behavioral research* (4th ed.). Harcourt College Publishers.
- Kvale, S. (2011). *Doing interviews*. SAGE Publications.
- Marcelo, C. (2015). La formación docente en la sociedad del conocimiento. Síntesis.
- Marcelo, C. (2015). Tecnología y desarrollo profesional docente. *Comunicar*, 23(45), 177–185. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-18>

- Marcelo, C., & Yot, C. (2018). El tutor en la educación superior a distancia: Funciones, competencias y formación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 127–144. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20014>
- Marcelo, C., & Yot, C. (2018). El aprendizaje y la enseñanza en la sociedad digital: Nuevos roles para docentes y estudiantes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 25–41. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9939>
- Marcelo, C., & Yot, C. (2018). El tutor en la educación superior a distancia: Funciones, competencias y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 95–116. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18833>
- Marcelo, C., & Yot, C. (2018). El aprendizaje y la docencia en la educación superior en tiempos de cambio. *Revista de Educación*, 380, 13–34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-370>
- Mejía, J. (2011). *Historia de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. Editorial Universitaria.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). *Desafíos de la educación a distancia en Iberoamérica*. OEI.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2022). Educación superior y transformación digital en Iberoamérica. OEI.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). Educación y COVID-19: Recomendaciones para la educación a distancia en Iberoamérica. OEI.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. ONU.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1960). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO Publishing.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. UNESCO-IESALC.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. UNESCO.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Educación 2030. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). COVID-19 y educación superior: Impactos y respuestas. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-IESALC). (2008). Declaración de La Habana sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-IESALC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). Directrices para el aseguramiento de la calidad en la educación a distancia y en línea. UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2005). La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo (DeSeCo). OCDE.
- Perraton, H. (2000). Open and distance learning in the developing world. Routledge.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.
- Piaget, J. (1970). La psicología de la inteligencia. Morata.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2017). Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice (10th ed.). Wolters Kluwer.
- Salinas, J. (2018). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(2), 27–46. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20732>
- Salinas, J. (2018). Innovación educativa y TIC en educación superior: Avances y retos. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 15(1), 15–26.

- Salinas, J. (2012). La innovación docente y el uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 9(1), 1–16. <https://doi.org/10.7238/rusc.v9i1.1170>
- Salinas, J. (2012). La educación a distancia y el aprendizaje en red en la educación superior. *Revista de Educación a Distancia*, (32), 1–20.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Tobón, S. (2018). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2018). *Socioformación: Fundamentos y metodologías*. ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2018). *La socioformación: Un enfoque para la formación humana y el desarrollo social sostenible*. ECOE Ediciones.
- UNAH. (2014). *Modelo educativo de la UNAH 2014–2025*. Dirección de Docencia.
- UNAH. (2015). *Normas académicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. Editorial Universitaria.
- UNAH. (2016). *Historia de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. Editorial Universitaria.
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). (2005). *Modelo Educativo de la UNAH*. Editorial Universitaria.
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). (2005). *Estatuto de la UNAH*. Editorial Universitaria.
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). (2008). *Lineamientos pedagógicos para la educación a distancia en la UNAH*. Editorial Universitaria.

Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). (2008). Lineamientos pedagógicos y normativos para la educación a distancia en la UNAH. Editorial Universitaria.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zabalza, M. Á. (2019). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario sobre competencias de los tutores CRAED-UNAH

Cuestionario estructurado

CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS DE LOS TUTORES CRAED-UNAH PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL SIGLO XXI

Presentación

Estimado(a) tutor(a):

El presente cuestionario tiene como propósito recopilar información sobre las competencias docentes desarrolladas por los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED-UNAH), considerando las exigencias de la práctica docente universitaria del siglo XXI.

La información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos para el desarrollo de una investigación doctoral. Sus respuestas serán confidenciales y analizadas de manera global.

Tiempo estimado de respuesta: 20 minutos.

Datos generales del participante

1. CRAED donde labora: _____

2. Años de experiencia como tutor:

- | | | | | |
|--------------------------|-------|----|----|------|
| ☐ | Menos | de | 5 | años |
| ☐ | 5 | a | 10 | años |

☐ 11 a 15 años

☐ Más de 15 años

3. Formación académica:

☐ Licenciatura

☐ Maestría

☐ Doctorado

4. Área de conocimiento:

Escala de valoración

Marque con una X según su nivel de dominio.

Valor	Significado
1	Nunca
2	Casi nunca
3	Algunas veces
4	Casi siempre
5	Siempre

CATEGORÍA DE ANÁLISIS:

Competencias docentes del tutor CRAED-UNAH

DIMENSIÓN 1: COMPETENCIA PEDAGÓGICA

Indicadores: planificación didáctica, estrategias metodológicas, evaluación del aprendizaje, innovación educativa.

Ítem	Afirmación	1	2	3	4	5
1	Planifico las actividades de aprendizaje considerando las características de los estudiantes de modalidad a distancia.					
2	Diseño estrategias didácticas centradas en el aprendizaje autónomo del estudiante.					
3	Utilizo metodologías activas para favorecer la participación del estudiante.					
4	Adapto mis estrategias de enseñanza según las necesidades del estudiante.					
5	Aplico diferentes técnicas de evaluación para valorar competencias.					
6	Promuevo procesos de reflexión y pensamiento crítico en los estudiantes.					

DIMENSIÓN 2: COMPETENCIA TECNOLÓGICA DIGITAL

Indicadores: manejo de plataformas educativas, herramientas digitales, recursos tecnológicos.

Ítem	Afirmación	1	2	3	4	5
7	Utilizo adecuadamente plataformas virtuales institucionales para apoyar el proceso educativo.					
8	Integro herramientas digitales como apoyo al aprendizaje.					
9	Diseño materiales educativos utilizando recursos tecnológicos.					
10	Utilizo herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica.					
11	Actualizo constantemente mis conocimientos sobre tecnologías educativas.					

DIMENSIÓN 3: COMPETENCIA COMUNICATIVA

Indicadores: interacción docente-estudiante, retroalimentación, acompañamiento académico.

Ítem	Afirmación	1	2	3	4	5
12	Mantengo comunicación efectiva con los estudiantes mediante diferentes medios tecnológicos.					

Ítem	Afirmación	1	2	3	4	5
13	Brindo retroalimentación oportuna sobre las actividades académicas.					
14	Fomentos ambientes de confianza y participación durante la tutoría.					
15	Utilizo estrategias comunicativas adaptadas a la educación a distancia.					

DIMENSIÓN 4: COMPETENCIA DE GESTIÓN DOCENTE

Indicadores: organización, seguimiento académico, liderazgo y mejora continua.

Ítem	Afirmación	1	2	3	4	5
16	Organizo adecuadamente el desarrollo de las tutorías académicas.					
17	Realizo seguimiento al progreso académico de los estudiantes.					
18	Identifico dificultades de aprendizaje y propongo alternativas de solución.					
19	Participo en procesos de capacitación y actualización docente.					
20	Promuevo procesos de mejora continua en mi práctica tutorial.					

Preguntas abiertas

21. ¿Cuáles considera que son las principales competencias que debe fortalecer un tutor CRAED para responder a las demandas educativas actuales?

22. ¿Qué desafíos enfrenta actualmente la práctica tutorial en la modalidad a distancia?

Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada para autoridades y responsables de los CRAED-UNAH**GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA AUTORIDADES Y RESPONSABLES DE LOS CRAED-UNAH****Objetivo**

Recopilar información cualitativa sobre las percepciones institucionales relacionadas con las competencias docentes de los tutores CRAED-UNAH, sus necesidades formativas, tendencias y desafíos.

Datos del entrevistado

Cargo: _____

CRAED: _____

Años de experiencia: _____

Fecha: _____

Categoría 1:**Competencias docentes del tutor universitario****Dimensión pedagógica****Pregunta 1**

¿Cómo caracteriza las competencias pedagógicas actuales de los tutores CRAED-UNAH?

Preguntas de profundización:

- ¿Qué fortalezas identifica?
- ¿Qué aspectos requieren fortalecimiento?

Dimensión tecnológica digital

Pregunta 2

¿Cuál es el nivel de apropiación tecnológica de los tutores para desarrollar procesos educativos mediados por tecnología?

Preguntas de profundización:

- ¿Qué plataformas o herramientas utilizan?
- ¿Qué dificultades tecnológicas presentan?

Dimensión comunicativa

Pregunta 3

¿Cómo valora la comunicación entre tutores y estudiantes dentro del modelo educativo a distancia?

Preguntas de profundización:

- ¿Cómo se desarrolla la retroalimentación?
- ¿Qué estrategias comunicativas considera necesarias?

Dimensión gestión docente

Pregunta 4

¿Cómo desarrollan los tutores los procesos de planificación, seguimiento y evaluación académica?

Preguntas de profundización:

- ¿Existen mecanismos institucionales de acompañamiento?
- ¿Qué procesos deben fortalecerse?

Categoría 2:

Formación y actualización docente

Dimensión capacitación profesional

Pregunta 5

¿Qué programas de formación reciben actualmente los tutores CRAED?

Pregunta 6

¿Qué competencias considera prioritarias para la formación del tutor del siglo XXI?

Categoría 3:

Tendencias y desafíos de la educación a distancia

Dimensión innovación educativa

Pregunta 7

¿Cuáles son las principales tendencias que están transformando la educación superior a distancia?

Dimensión desafíos institucionales

Pregunta 8

¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta actualmente el modelo CRAED-UNAH?

Pregunta final

Pregunta 9

Desde su experiencia, ¿qué acciones estratégicas recomienda para fortalecer las competencias docentes de los tutores CRAED-UNAH?

MATRIZ DE RELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS E INSTRUMENTOS

Categoría	Dimensión	Cuestionario	Entrevista
Competencias docentes	Pedagógica	Ítems 1-6	Pregunta 1
Competencias docentes	Tecnológica	Ítems 7-11	Pregunta 2
Competencias docentes	Comunicativa	Ítems 12-15	Pregunta 3
Competencias docentes	Gestión docente	Ítems 16-20	Pregunta 4
Formación docente	Capacitación	Preguntas abiertas	Pregunta 5-6
Tendencias educativas	Innovación	Pregunta abierta	Pregunta 7
Desafíos institucionales	Gestión CRAED	Pregunta abierta	Pregunta 8-9

Anexo 3. Consentimiento informado voluntario

CONSENTIMIENTO INFORMADO VOLUNTARIO PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN

Título de investigación:

“Modelo integral para el fortalecimiento de las competencias de los tutores de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) en el desarrollo de la práctica docente del siglo XXI: tendencias y desafíos en el ámbito nacional, período 2024-2026”.

Investigador responsable:

Propósito de la investigación

Se le invita a participar voluntariamente en una investigación doctoral cuyo objetivo es analizar las competencias docentes de los tutores CRAED-UNAH y los desafíos relacionados con la práctica educativa universitaria del siglo XXI.

Procedimiento

Si acepta participar, usted responderá un cuestionario y/o participará en una entrevista semiestructurada relacionada con su experiencia docente.

La participación tendrá una duración aproximada de:

- Cuestionario: 20 minutos.
- Entrevista: 40-60 minutos.

Riesgos y beneficios

La participación no representa riesgos físicos ni académicos. La información proporcionada permitirá generar conocimiento para fortalecer los procesos de formación y actualización docente en la educación superior a distancia.

Confidencialidad

Toda la información obtenida será manejada de manera confidencial. Los datos serán utilizados únicamente con fines científicos y académicos. La identidad de los participantes será protegida mediante códigos de identificación.

Participación voluntaria

Su participación es completamente voluntaria. Usted puede retirarse en cualquier momento sin recibir ningún tipo de sanción o consecuencia.

Declaración del participante

Declaro que:

- ☐ He leído y comprendido la información proporcionada.
- ☐ Se me han explicado los objetivos de la investigación.
- ☐ Mi participación es voluntaria.
- ☐ Autorizo el uso académico de la información proporcionada.

Nombre del participante:

Firma:

Fecha:

// _____

Nombre del investigador:

Firma: