

## Profesionalizar la tutoría en el BUAD-UAEMex: una experiencia de certificación

Asela Monserrat Márquez Ramírez, Xavier Gaytán Zepeda

### Professionalizing counseling at BUAD-UAEMex: An experience on certification

#### Resumen

A inicios del año 2025, el Bachillerato Universitario a Distancia (BUAD) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) integró formalmente a su claustro de tutores al Programa Institucional de Tutoría Académica e inició la certificación del 100% de sus integrantes en el estándar de competencia EC0477 del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, CONOCER. Este artículo reconstruye el diseño e implementación del proyecto y analiza su alcance desde dos ángulos complementarios: como política de aseguramiento de la calidad —al homologar criterios, productos y trazabilidad— y como dispositivo pedagógico que vuelve explícitas (y evaluables) las decisiones que soportan la planeación, ejecución y evaluación del acompañamiento en modalidad a distancia. Lejos de entender la certificación como un trámite, la experiencia sugiere que el estándar operó como un marco compartido que ordenó una práctica ya existente y le otorgó continuidad institucional, especialmente en un entorno donde el acompañamiento tiende a fragmentarse entre canales digitales y tiempos asincrónicos.

**Palabras clave:** tutoría académica; certificación por competencias; bachillerato a distancia; aseguramiento de la calidad; profesionalización docente

#### Abstract

At the beginning of 2025, the Distance University High School (BUAD) of the Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) formally incorporated its corps of tutors into the Institutional Academic Tutoring Program and initiated the certification of 100% of its members under Competency Standard EC0477 of the Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER). This article reconstructs the design and implementation of the project and analyzes its scope from two complementary perspectives: as a quality assurance policy—by standardizing criteria, products, and traceability—and as a pedagogical mechanism that makes explicit (and assessable) the decisions underlying the planning, implementation, and evaluation of tutoring in distance education. Rather than viewing certification as a bureaucratic requirement, the experience suggests that the standard functioned as a shared framework that organized an already existing practice and provided it with institutional continuity, particularly in a context where academic support tends to become fragmented across digital channels and asynchronous timelines.

**Keywords:** academic counseling; competence certification; distance high school; quality assurance; professionalization

## Introducción

En los sistemas de educación media superior a distancia, la tutoría hace tiempo dejó de ser un elemento adicional que se activa cuando aparecen problemas. En realidad, se ha ido convirtiendo en una condición que posibilita el propio modelo: sin acompañamiento sistemático, la promesa de flexibilidad puede transformarse rápidamente en pérdida de involucramiento, intermitencia y abandono. Lo que en la presencialidad se detecta por proximidad —ausencias reiteradas, cambios de ritmo, señales de desmotivación— en entornos virtuales se vuelve más tenue; si no hay mecanismos deliberados de seguimiento, el estudiante puede ir quedando fuera del campo de visión institucional sin que el sistema lo advierta a tiempo (Zawacki-Richter y Anderson, 2014).

La literatura coincide en que la permanencia en modalidades no presenciales se vincula con la oportunidad de la retroalimentación, la construcción de vínculo académico y el fortalecimiento de la autorregulación (Tinto, 2012; UNESCO, 2023). En ese marco, la tutoría no puede reducirse a resolver trámites o contestar dudas aisladas. Se trata de un trabajo pedagógico —y, en cierto modo, también organizacional— que crea condiciones para sostener la trayectoria: orienta, acompaña, anticipa riesgos y articula apoyos.

En México, los estudios sobre bachillerato en línea han documentado que la tutoría funciona como un mecanismo de seguimiento y de detección temprana de riesgo, además de operar como puente entre el estudiantado y los servicios institucionales (Guadarrama Cárdenas et al., 2021; Luna Dávila, 2012). Pero reconocer su importancia no resuelve el problema central: si la acción tutorial depende en demasía del estilo individual de quien la ofrece, sus efectos se vuelven desiguales. En programas en expansión —y particularmente en educación a distancia— esa variabilidad no es un detalle menor: se traduce en experiencias formativas heterogéneas y, a veces, en oportunidades diferenciadas de permanencia.

De ahí que, en los últimos años, los enfoques de aseguramiento de la calidad hayan puesto énfasis no solo en resultados, sino en los procesos que los hacen posibles y en la trazabilidad que permite mejorarlos (OECD, 2019). En esta lógica, la profesionalización por competencias aparece como una vía para convertir prácticas dispersas en esquemas institucionalizados: no para “burocratizar” la tutoría, sino para dotarla de criterios comunes y verificables que fortalezcan su consistencia.

Con esa lectura, durante el semestre 2025A el BUAD de la Universidad Autónoma del Estado de México tomó una decisión estratégica: integrar formalmente su claustro de tutores al Programa institucional de tutoría académica e iniciar la certificación del 100% de sus integrantes bajo el estándar EC0477 “Tutoría en la Educación Media Superior y Superior” (CONOCER, 2014). La ruta continuó en los periodos 2025B y 2026A, consolidando un modelo de profesionalización basado en competencias. Este artículo describe el diseño e implementación del proyecto y analiza su alcance como política de calidad y como dispositivo pedagógico que reconfigura la práctica tutorial en entornos virtuales.

## Marco conceptual: tutoría, aseguramiento de la calidad y certificación por competencias

Hay un aspecto que suele pasar desapercibido cuando se habla de educación a distancia: la tutoría no compite con la docencia; más bien, compensa lo que la asincronía y la mediación tecnológica tienden a fracturar. En la presencialidad, el aula funciona también como un espacio de regulación informal: la rutina, la mirada del docente, la interacción inmediata. En lo virtual, esa regulación no ocurre “por inercia”. Ante la falta de una arquitectura intencional de acompañamiento, la experiencia académica puede volverse una suma de tareas entregadas y mensajes dispersos, sin hilo conductor ni sentido de pertenencia (Zawacki-Richter y Anderson, 2014).

Por eso, cuando la tutoría funciona, suele hacerlo en varios niveles a la vez: atiende la organización del estudio, sostiene el vínculo académico, orienta decisiones, y activa apoyos cuando el riesgo aparece. En bachillerato, donde las trayectorias todavía se están formando y la autonomía no siempre está consolidada, este acompañamiento tiene un peso particular (Luna Dávila, 2012). Además, en entornos digitales, el tutor requiere competencias comunicativas y tecnológicas específicas: saber leer señales en la plataforma, sostener conversaciones asincrónicas con claridad, documentar acuerdos y traducir información en orientación útil (Guadarrama Cárdenas et al., 2021).

Ahora bien, una cosa es afirmar que la tutoría es relevante y otra asegurar que opera con calidad. En la práctica, la tutoría suele moverse entre dos polos: la dimensión relacional (escucha, vínculo, acompañamiento) y la dimensión organizativa (seguimiento, registro, canalización). Cuando la institución no define con claridad qué espera del tutor, la balanza se inclina según la persona: algunos acompañan mucho, pero documentan poco; otros registran todo, pero pierden el sentido formativo. Esa tensión no se resuelve con buena voluntad; se resuelve con referentes compartidos.

En los modelos contemporáneos de aseguramiento de la calidad, los estándares no se entienden como “camisas de fuerza”, sino como puntos de apoyo para la mejora continua: hacen explícitas expectativas, permiten comparar prácticas y favorecen la revisión sistemática (OECD, 2019). En educación a distancia, esa explicitación es especialmente valiosa porque la interacción no siempre deja huella visible si no se diseña para ello.

En este contexto, los modelos por competencias se han consolidado como herramientas de profesionalización. Una competencia no se reduce al dominio conceptual; articula saberes, habilidades, actitudes y evidencias de desempeño en situaciones reales (Mulder, 2014). Certificar por competencias supone, entonces, validar que una persona puede ejecutar una función con criterios claros y evaluables, más allá de su trayectoria previa.

El EC0477 organiza la acción tutorial en tres momentos —planear, ejecutar y evaluar— y, sobre todo, exige que cada momento se sustente en productos verificables (CONOCER, 2014). Su fuerza no está en enumerar tareas, sino en volver “visible” la tutoría: diagnóstico, plan, seguimiento y evaluación dejan de ser intenciones generales y se convierten en decisiones documentadas. A nivel institucional, esa visibilidad produce un efecto relevante: permite organizar, supervisar y fortalecer una función que, en muchos programas, opera de manera importante pero poco formalizada.

## Diseño e implementación del proyecto en el BUAD-UAEMéx

Durante años, el BUAD sostuvo la tutoría como práctica de acompañamiento sin que la figura del tutor en modalidad a distancia estuviera formalmente integrada al Programa institucional de tutoría académica de la UAEMéx. En términos operativos, había trabajo tutorial; en términos institucionales, faltaba un marco común que homologara criterios, evidencias y evaluación. La tutoría existía, pero su reconocimiento como función académica con estándares explícitos era todavía frágil.

El semestre 2025A marcó un giro: el claustro se incorporó formalmente al programa institucional y, de manera paralela, se decidió certificar al 100% de los tutores activos bajo el EC0477. En ese momento el BUAD contaba con seis tutores. La decisión fue deliberadamente total: no se buscó una adopción gradual, sino establecer un piso común que evitara, desde el origen, la fragmentación entre “quienes operan bajo estándar” y “quienes acompañan por estilo”.

La certificación se realizó de forma individual, pero con acompañamiento institucional cercano. La entidad evaluadora adscrita a la Dirección de Educación Continua y Digital coordinó tiempos, orientaciones y criterios, de modo que el proceso no se viviera como un trámite externo, sino como parte de una estrategia de fortalecimiento interno. En la práctica, eso significó organizar calendarios, clarificar el alcance del estándar, acompañar la integración de evidencias y, sobre todo, evitar que el portafolio se redujera a “cumplir formatos” sin revisar la práctica.

Un elemento con implicaciones de equidad fue la asignación de una beca institucional para quienes participaron. Más que un incentivo accesorio, operó como un mensaje institucional: si la profesionalización es una política de calidad, debe garantizar condiciones de acceso comparables; de otra manera, se corre el riesgo de convertir la mejora en un asunto individual.

En términos técnicos, la certificación implicó demostrar desempeño en las tres dimensiones del estándar: planeación (diagnóstico y plan con metas e indicadores), ejecución (seguimiento documentado) y evaluación (valoración con evidencias). En ese tránsito, varias decisiones pedagógicas que suelen permanecer implícitas tuvieron que explicitarse: cómo se define riesgo, qué se prioriza en el acompañamiento, qué se considera evidencia de avance, cómo se retroalimenta.

En 2025B el claustro se amplió a catorce tutores. El crecimiento, en lugar de diluir el modelo, lo tensionó productivamente: obligó a sostener la exigencia de cobertura total para preservar un estándar compartido de desempeño. Las nuevas incorporaciones se integraron bajo la misma ruta, lo que evitó la coexistencia de lógicas paralelas y reforzó la idea de que la tutoría, en modalidad a distancia, es una función académica profesionalizable.

Para 2026A el BUAD mantiene catorce tutores activos. La continuidad permitió que el modelo dejara de percibirse como iniciativa temporal y se asentara como práctica institucional. En términos de gobernanza académica, resulta clave: las políticas de calidad no se consolidan por su formulación, sino por su capacidad de sostenerse en el tiempo sin depender de voluntades aisladas.

## Impacto y resultados: aseguramiento de la calidad y transformación pedagógica

El efecto más evidente del EC0477 fue la homologación de criterios. Antes, la tutoría descansaba en gran medida en la experiencia personal: algunos tutores privilegiaban la cercanía comunicativa; otros, el seguimiento por plataforma; otros, el acompañamiento centrado en hábitos de estudio. Esa diversidad no es necesariamente negativa, pero cuando no existe un referente compartido, la experiencia del estudiante depende en exceso de quién le toque como tutor.

Con el estándar, la acción tutorial comenzó a estructurarse alrededor de acuerdos comunes: qué debe contener un diagnóstico, cómo formular un plan de acción con metas e indicadores, qué evidencias documentan el seguimiento y cómo sostener la evaluación y la retroalimentación. Desde el aseguramiento de la calidad, esto reduce la variabilidad del servicio y fortalece la consistencia institucional (OECD, 2019).

Otro efecto relevante fue la consolidación de una cultura de documentación más sistemática. En modalidades virtuales, donde la interacción se distribuye en mensajes, foros, reportes y contactos asincrónicos, contar con expedientes estructurados reduce el riesgo de pérdida de información y facilita la coordinación.

Aquí vale la pena subrayar un punto: la documentación no es un fin en sí mismo, sino un medio para que el acompañamiento sea trazable, revisable y mejorable. En el nivel medio superior, esa lógica ya aparece en prácticas institucionales previas —expedientes, diagnósticos, listas de asistencia, seguimiento— como parte de la organización de la tutoría (Universidad Autónoma del Estado de México [UAEMéx], 2017). El EC0477 no inventó esa necesidad; la ordenó y la volvió evaluable.

En el BUAD-UAEMéx, la exigencia de diagnósticos, planes, evidencias y evaluación permitió, además, hacer más visible el trabajo tutorial dentro de la institución y fortalecer la rendición de cuentas académica: vincular acciones con metas y con indicadores obliga a salir de formulaciones genéricas (“acompañar mejor”) y a sostener decisiones verificables (“qué se hizo”, “con quién”, “con qué propósito” y “qué cambió”).

En paralelo, el estándar favoreció una articulación más clara entre tutoría y docencia. La canalización y la interacción con personal académico-formativo no quedaron como acciones “de buena voluntad”, sino como parte de una lógica de seguimiento. En la práctica, esto se tradujo en una comunicación más estructurada ante situaciones académicas, seguimiento conjunto de casos y mayor claridad en acuerdos con el estudiantado. Pedagógicamente, este punto es crucial: el acompañamiento deja de recaer en un individuo aislado y se entiende como responsabilidad compartida.

## Conclusiones

La integración formal del claustro de tutores del BUAD-UAEMéx al Programa Institucional de Tutoría Académica y la certificación del 100% de sus integrantes bajo el EC0477 constituyen una experiencia significativa de profesionalización en bachillerato a distancia. En la práctica, el estándar operó como un marco estructurante: no sustituyó la esencia relacional de la tutoría, pero sí le dio un orden que permitió sostenerla con mayor consistencia institucional.

Como política académica, la experiencia muestra que adoptar un estándar nacional puede convertirse en instrumento de gobernanza interna cuando existe acompañamiento organizacional, coherencia de implementación y continuidad. La homologación de criterios y la trazabilidad documental fortalecieron el aseguramiento de la calidad en una función que, por años, había operado con menor formalización en la modalidad a distancia.

En el plano pedagógico, los cambios no se presentaron como una ruptura espectacular, sino como reorientación gradual de la práctica. El diagnóstico comenzó a apoyarse menos en intuiciones y más en información organizada; los planes de acción ganaron claridad en metas; el seguimiento dejó de diluirse en intercambios aislados; y la evaluación se sostuvo con mayor frecuencia en evidencias concretas. Más que rigidizar el acompañamiento, la estructura ayudó a hacerlo comprensible, consistente y revisable.

La ampliación del claustro entre 2025A y 2026A permite agregar un aprendizaje de gestión: la profesionalización no se debilita necesariamente cuando el equipo crece; puede consolidarse si se preservan criterios compartidos y si el respaldo institucional no se vuelve intermitente. En esa misma línea, la beca para la certificación fue una decisión con peso político-académico: recordó que las políticas de calidad requieren condiciones equitativas de participación, o bien corren el riesgo de depender de posibilidades individuales.

Hacia adelante, el modelo del BUAD-UAEMéx sugiere que la certificación por competencias puede funcionar como referencia para otros programas de bachillerato a distancia. No obstante, su continuidad no debería descansar únicamente en el cumplimiento de portafolios o formatos. Si la tutoría es, en el fondo, un acto formativo, se requieren espacios institucionales de reflexión para que el estándar no se convierta en una rutina administrativa y para que la dimensión ética del acompañamiento —la que soporta el sentido de la trayectoria— permanezca activa.

En un contexto donde la educación a distancia amplía su alcance y complejidad, profesionalizar las funciones de acompañamiento no es una acción extraordinaria. Es, más bien, una condición básica para que la flexibilidad se traduzca en trayectorias académicas con sentido, pertenencia y calidad.

## Referencias

- Comisión Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales [CONOCER]. (2014). Estándar de Competencia EC0477: Tutoría en la Educación Media Superior y Superior. <https://campusvirtual.uaemex.mx/certificacionesconocer/>
- Guadarrama Cárdenas, M. I., Quevedo Moreno, S., & Loretto Castillo, T. Z. (2021). Competencias tecnológicas del e-tutor en el Bachillerato Universitario a Distancia de la UAEM. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 13(25), 37–60. <https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2021.25.78857>
- Luna Dávila, P. M. (2012). La tutoría en el bachillerato de la UVEG: Indagaciones y descubrimientos para el acompañamiento óptimo del estudiante. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 4(7), 17–38. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2012.7.45204>

Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. En S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 107–137). Springer. <https://scispace.com/pdf/conceptions-of-professional-competence-1j8t1ti2je.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *The future of Mexican higher education: Promoting quality and equity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309371-en>

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>

Zawacki-Richter, O., & Anderson, T. (Eds.). (2014). *Online distance education: Towards a research agenda*. Athabasca University Press. [https://www.researchgate.net/publication/235335312\\_Online\\_distance\\_education\\_Towards\\_a\\_research\\_agenda](https://www.researchgate.net/publication/235335312_Online_distance_education_Towards_a_research_agenda)

---

Dra. Asela Monserrat Márquez Ramírez

ammarquezr@uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México

[0009-0005-2528-1210](tel:0009-0005-2528-1210)

Mtro. Xavier Gaytán Zepeda

xgaytanz@uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México

[0009-0009-6740-2876](tel:0009-0009-6740-2876)

En la traducción de los artículos de la Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia se utiliza en ocasiones una herramienta de inteligencia artificial como Google Translate, ChatGPT-5.2 o DeepL, con revisión humana posterior, cuidando siempre el estilo y aportación de los autores.