

Tutoría entre pares en la carrera de Pedagogía en formato presencial y *online*

Peer Tutoring in the Pedagogy Degree in Face-to-Face and Online Formats

 **Patricia Thibaut** | Universidad Austral de Chile
 **Ninoska Muñoz Lira** | Universidad Austral de Chile

Cómo citar: Thibaut, P. y Muñoz, N. (2024). Tutoría entre pares en la carrera de Pedagogía en formato presencial y *online*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e14, 1-14.
<https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e14.5242>

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones de estudiantes universitarios de pedagogía en un proyecto de tutoría de pares que se realizó en una asignatura de primer año para las cohortes 2019 y 2020. La modalidad fue presencial en 2019 y en 2020 se adaptó a la versión *online* debido a la emergencia generada por el COVID. El diseño fue cualitativo y se realizó un análisis de contenido para la sistematización de los datos. Considerando una perspectiva de aprendizaje activo y socioconstructivista, los resultados sugieren que las tutorías apoyan aspectos cognitivos y sociales. Se observó un aprendizaje más situado, el desarrollo de la metacognición y la promoción de un clima de confianza. No se identificaron diferencias en la percepción del aprendizaje al comparar las modalidades presencial y *online*. No obstante, se observaron problemas de ruido y espacio en la primera, y menor motivación y desinformación en la segunda.

Palabras clave: tutoría de pares, aprendizaje activo, innovación pedagógica, métodos de enseñanza

Abstract

This study seeks to explore the perceptions of undergraduate pedagogy students in a peer tutoring project undertaken in a first-year course with the 2019 and 2020 cohorts. A face-to-face format was used in 2019 and this was adapted to an online version in 2020 amid the COVID emergency. The study design was qualitative and content analysis was employed to systematize the data. Viewed from an active learning and socioconstructivist perspective, the results suggest that tutoring supports cognitive and social aspects. We observed more situated learning, the development of metacognition, and the promotion of a climate of trust. No differences were found in the perception of learning upon comparing the face-to-face and online formats. Nonetheless, problems of noise and space were observed in a face-to-face setting, while we encountered reduced motivation and misinformation with the online format.

Keywords: peer tutoring, active learning, pedagogic innovation, teaching methods



I. Introducción

La formación universitaria de futuros docentes plantea constantes retos a las instituciones que imparten carreras de pedagogía. En el contexto chileno se acrecientan los desafíos institucionales respecto a la preparación pedagógica considerada en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente de 2016. En este contexto se observan tendencias curriculares que apuestan por la construcción de espacios educativos centrados en la articulación de contenidos teóricos y experiencias pedagógicas que signifiquen un soporte para la práctica (Schilling y Sánchez, 2020).

Así, las tutorías entre pares emergen como una estrategia pertinente de incorporar en carreras afines a la pedagogía, puesto que los estudiantes requieren experimentar anticipadamente procesos de enseñanza activos (Benoit, 2021). En esta línea, un estudio de revisión bibliográfica de 2019 muestra que en Chile se ha llevado a cabo un número considerable de experiencias de tutoría entre pares entre 2011 y 2017 (Barbosa y Barbosa, 2019). Además, investigaciones nacionales e internacionales han concluido que la implementación universitaria de estrategias de aprendizaje entre estudiantes es valorada positivamente por sus participantes destacando mejoras en el clima entre estudiantes y el impacto del rol de los tutores (Benoit, 2021).

En este marco, entre 2019 y 2020 se procedió a implementar un proyecto de tutoría con estudiantes de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en una universidad del sur de Chile en el marco de una asignatura de primer año de la carrera. Para ello, se consideraron dos elementos contextuales que surgieron de un diagnóstico docente. Por un lado, se observaron dificultades para implementar una docencia activa dado que el aumento en los cupos en la carrera dificultaba la interacción directa de los docentes con sus estudiantes. Por otro lado, se diagnosticó un bajo manejo del pensamiento crítico y escasa comunicación entre estudiantes. Ante ello, se propuso implementar la estrategia de tutoría entre pares con eje en dos dimensiones: pensamiento crítico y educación emocional. En el primer caso se buscó desarrollar un pensamiento reflexivo, desarrollo de argumentos y habilidades analíticas; en el segundo caso se buscó promover habilidades sociales en los estudiantes (Pacheco-Salazar, 2017).

El proyecto se aplicó en estudiantes de primer año (en adelante tutorados) y estudiantes tutores seleccionados de cursos superiores. El presente artículo compara dos intervenciones de tutoría de pares realizada con estudiantes de pedagogía y la posible eficacia de un enfoque activo y cooperativo de aprendizaje (Johnson y Johnson, 2018) entre estudiantes de edades similares. Así, la investigación busca contribuir al desarrollo de un aprendizaje activo y con foco en el desarrollo para la vida (Watson, 2004). Además, genera evidencia para el diseño de posibles intervenciones híbridas de tutoría entre pares en tanto que permite reconocer aspectos promotores del aprendizaje activo en una modalidad presencial y otra *online*.

Considerando lo anterior, las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿Cuáles son los efectos de participar en una intervención de tutoría de pares desde la mirada de sus actores?, ¿qué diferencias se observan entre una tutoría de pares en modalidad presencial y una *online*?

1.1 El concepto de tutoría de pares y su importancia en el siglo XXI

El concepto de tutoría de pares implica una relación entre estudiantes en la que uno adquiere el rol de tutor y el otro de tutorado. En dicha relación subyace un elemento de cooperación en la que estudiantes de edades cercanas apoyan el proceso de aprendizaje, por lo cual las tutorías se configuran como un tipo de aprendizaje cooperativo (Johnson, 2003). Esta idea



es apoyada desde la teoría de la interdependencia social (Deutsch, 1949), donde se postula que cuando las metas se estructuran de manera cooperativa con otros aumenta la motivación por lograr dichos logros. Además, en la literatura se sugiere la existencia de una fuerte relación entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje activo en tanto este último incluye establecer diálogo, construir nociones respecto a un tema y tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje (Johnson y Johnson, 2018). Esto se alinea con el enfoque teórico socio-constructivista en tanto que desde el diálogo se promueven espacios de construcción de conocimiento tanto en el par-tutor como en el par-aprendiz, lo cual se relaciona con la noción Zona de Desarrollo Próximo acuñada por Vygotsky (1978), en la que la mediación de alguien con más conocimiento permite el tránsito de un aprendiz desde un punto inicial hacia su potencial de aprendizaje.

Existen diversos enfoques de tutoría. Por ejemplo, algunos diseños contemplan al profesor como guía par, mientras que otros se enfocan en estudiantes de la misma edad o de edades cercanas (Schwille, 2008; Webb y Mastergeorge, 2003). Este último ha cobrado relevancia por los efectos positivos reportados en la literatura. Al respecto, la investigación comparada da cuenta de la riqueza en la interacción entre pares con mejoras en los procesos de aprendizaje y más actitudes afectivas positivas vinculadas con el aprendizaje (Andreucci-Annunziata y Curiche, 2017; Moliner y Alegre, 2020; Provencio, et al., 2018). Además, se identifica una guía más auténtica y personalizada en el proceso de acompañamiento. Alzate-Medina y Peña-Borrego (2010) señalan: "El gran mérito del sistema tutorial es la atención a la persona" (p.124). Además, un metanálisis realizado hace más de cuatro décadas identificó efectos positivos tanto en tutores como en tutorados (Cohen et al., 1982). La evidencia demuestra que las oportunidades que se dan cuando la mediación de aprendizaje es entre estudiantes cercanos en edad puede ser más efectiva por la comprensión de procesos vitales similares por los que ya ha pasado el tutor y por la mayor horizontalidad entre ambos (Bowman-Perrott et al., 2013). Junto a ello, se reporta un aumento en la motivación del alumnado hacia los estudios, así como mejor rendimiento académico (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010). Por último, la evidencia señala que el aspecto relacional es clave si se considera la dimensión social del aprendizaje. Como indica Coll (1984):

Las relaciones entre alumnos (...) inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y de destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar (p.120).

Las características anteriores son claves para un aprendizaje comprometido con el propio desarrollo y el de los pares, lo cual construye cimientos para un aprendizaje para la vida en el siglo XXI (OCDE, 2019). Considerando lo anterior, la tutoría entre pares será definida en esta investigación como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que consiste en que los estudiantes de edades cercanas acompañan a sus pares en el desarrollo de ciertos contenidos disciplinares durante cierto período. Así, la clave en una tutoría entre pares son los roles que adquieren estudiantes de edades similares.

II. Método

La investigación empleó un diseño cualitativo para comprender los significados que los propios participantes dieron al proceso de tutoría a través de interpretar las posibles relaciones con el aprendizaje desde la mirada de los actores (Merriam y Tisdell, 2015). Es decir, el foco no estuvo en la medición de factores sino en la comprensión de los conceptos



que pudieron estar asociados a modelos de aprendizaje activo al incorporar la estrategia de tutoría de pares.

La muestra de los tutorados se seleccionó de acuerdo con un criterio intencional u opinático puesto que se trabajó con dos cursos, mientras que para la selección de tutores se empleó una muestra de personas voluntarias con base en criterios como la motivación y haber realizado el curso anteriormente; formaron parte del proyecto un total de 81 estudiantes. El primer año (2019) 34 estudiantes y el segundo año (2020) 31 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales que participaron como tutorados; a ello se sumaron 16 estudiantes de cursos superiores de la misma carrera que colaboraron como tutores.

El diseño del proyecto contempló 4 etapas tanto en la modalidad presencial como *online*. Las etapas fueron: 1) diseño de contenidos; 2) formación de los tutores; 3) aplicación de las tutorías; 4) reuniones de retroalimentación entre la profesora a cargo del curso y tutores. La primera etapa consistió en la revisión de la literatura comparada respecto a estrategias de tutoría similares; el segundo año se consideraron las restricciones dadas por la modalidad *online*. La segunda etapa (formación de los tutores) se llevó a cabo a partir de sesiones previas al inicio del curso, en las que se abordaron las características de las tutorías, los aprendizajes esperados y se trabajó con una guía de contenido elaborada a partir de la revisión de la literatura; además, se incorporaron secciones prácticas en las que se modeló la interacción activa de la tutoría de pares. Luego los estudiantes ejercitaron dichos modelajes y recibieron *feedback*. La tercera etapa (aplicación de las tutorías) se desarrolló durante 9 semanas en las que tutores y tutorados se reunieron en parejas o tríos para analizar los contenidos de clase. La planificación de las tutorías por cada responsable era enviada a la profesora, quien daba retroalimentación. Por último, la cuarta etapa consistió en reuniones grupales semanales realizadas entre los tutores y la profesora para comentar la sesión, ver temas de planificación y coordinación para la sesión siguiente.

Para el presente trabajo se abordó la información obtenida a través de una ficha metacognitiva aplicada al finalizar la intervención con el objetivo de conocer la experiencia de tutores y tutorados. En ella se incluyeron preguntas abiertas, tales como: ¿Qué aprendiste durante las tutorías?; ¿cómo te sentiste durante las tutorías?; ¿qué estrategias utilizadas durante las tutorías replicarías en tu práctica pedagógica?; ¿cuáles fueron las principales fortalezas y debilidades del taller de tutorías para apoyar tu aprendizaje?; además de una pregunta cerrada de evaluación final.

Uno de los aspectos innovadores del diseño de este proyecto es la utilización de la plataforma Edmodo, la cual se utilizó durante 2019 y 2020 como un recurso didáctico y pedagógico para apoyar a los tutores. A través de la plataforma se dio seguimiento al proceso de tutorías, la supervisión y el apoyo del equipo en diversas dimensiones.

Se analizaron 81 fichas metacognitivas, 16 correspondientes a tutores y 65 a tutorados. Los datos fueron trabajados a través de un análisis de contenido en el software Atlas-ti, a partir del cual la información fue codificada y agrupada en tres categorías: desarrollo cognitivo y formación pedagógica; dimensión social del aprendizaje, y diferencias entre la modalidad presencial y *online*. Esto permitió conocer e inferir los principales componentes de la experiencia del proceso de tutorías. Además, con el fin de otorgar una mayor rigurosidad y validez al estudio (Merriam y Tisdell, 2015) se realizó una triangulación de los datos a partir de la revisión de los *posteos* de los estudiantes en el foro de Edmodo, así como en las reflexiones realizadas por los tutores cada semana. Estas reflexiones se obtuvieron con la siguiente formulación: En este espacio puedes incluir las experiencias vividas durante la sesión de tutorías. Puedes guiarte por las siguientes preguntas, así como incluir otras vivencias: ¿Cómo te sentiste?, ¿qué mantendrías/modificarías del proceso?, ¿qué te llamó la atención?, etc. Junto con ello se consideraron las ideas señaladas por los tutores en las



reuniones sostenidas con la profesora y los tutores durante cada semana de realización de la estrategia de tutoría de pares, tanto en formato presencial el primer año como en la modalidad *online* el segundo año.

III. Resultados

A continuación, se describen los principales resultados derivados del análisis de los datos, incluyendo las percepciones de los tutores y los tutorados, mediante tres categorías: a) percepciones a nivel de desarrollo cognitivo y de formación pedagógica; b) percepciones en la dimensión social del aprendizaje; y c) diferencias entre modalidad presencial y *online*. Las primeras dos categorías se reportan como las grandes áreas de impacto de la estrategia de tutoría entre pares (Cockerill et al., 2018). Además, se incluye una tercera categoría que compara las diferencias observadas en la modalidad presencial de 2019 con la modalidad *online* de 2020, ya que es relevante recoger las posibles diferencias observadas a nivel de enseñanza-aprendizaje dado el contexto híbrido por el que se transitó. Se utilizaron seudónimos en el caso de las citas para resguardar la identidad de los participantes (Wood y Smith, 2018).

3.1 Percepciones de los participantes a nivel de desarrollo cognitivo y de formación pedagógica

Los resultados evidencian que los estudiantes valoran el acercamiento temprano de la práctica pedagógica logrado durante el proceso de tutorías. Esto es interesante debido a que se alinea con las nuevas regulaciones respecto a la formación docente en Chile, las cuales buscan un acercamiento temprano de contenidos teóricos con experiencias pedagógicas (Schilling y Sánchez, 2020). Al respecto, los estudiantes comentaron:

Creo firmemente que esta ha sido una de las experiencias más beneficiosas que he tenido en toda la carrera. He logrado nutrirme del conocimiento pedagógico, he desarrollado habilidades ligadas a esta. (Rocío, tutora, 2019).

Al igual que el año pasado, el taller de tutorías fue muy importante para mi formación como futura profesora. Primero, porque reafirma mi interés por la pedagogía y me motiva a seguir averiguando sobre otras formas de aprendizaje... (Matilde, tutora, 2020).

Creo que aprendí herramientas importantes... como la responsabilidad, la constancia, la comunicación con los estudiantes, la expresión oral durante las sesiones, que me servirán para mi futuro laboral docente. (Gustavo, tutor, 2020).

Elementos asociados a la autorregulación del aprendizaje, como la planificación, manejo del tiempo y monitoreo (Bruna, et al., 2017), aparecieron de manera recurrente tanto en tutores como tutorados. Como señaló Florencia: "Las tutorías entregaron estructura y orden a mis lecturas, y el proceso de conversarlas ayudaron a mi comprensión y retención de los contenidos" (Estudiante, 2019). De manera similar, Amanda señaló: "Aprendí a organizar mis tiempos de lectura y formas diferentes de internalizar el conocimiento de las lecturas. (Estudiante, 2019), y Rocío también indicó "Aprendí a manejar mejor mis tiempos" (tutora, 2019). Cabe destacar que, pese a que algunos cursos para el desarrollo de habilidades transversales forman parte de la carrera, los estudiantes valoraron que estos se desarrollaran en un curso de la línea disciplinar, lo que sugiere que al conectar contenido disciplinar con habilidades transversales el proceso se vuelve más significativo. Como ilustra el siguiente comentario:



Las planificaciones que contiene el taller de tutorías también son importantes para el control del tiempo, el pensar qué puedes hacer para la próxima sesión con anticipación, entrega, orden a todo el trabajo que se da en las sesiones, y que este sea útil en el tiempo, quizás solo sea una conversación la actividad, pero al agregar preguntas anticipadas lo vuelve fructífero. (Matilde, tutora, 2020).

En cuanto a los contenidos, los participantes indicaron que lograron adquirir nuevos conocimientos en general y todos los estudiantes en ambos años consideraron el nivel de aprendizaje entre *muy bueno* y *bueno*. En particular detallan aprendizajes conceptuales asociados a la educación socioemocional y el pensamiento crítico, como comenta Rocío: "Aprendí el conocimiento teórico entregado por los textos respecto a pensamiento crítico y educación socioemocional". (Tutora, 2019).

En especial, los estudiantes identificaron la relación entre emoción y educación y su impacto en el aula como los aspectos de contenido valiosos adquiridos para su formación. Estos contenidos también responden a una mirada sobre el aprendizaje y un cambio de paradigma respecto a la cognición, que deja de estar centrada en el cerebro para incorporar de manera importante las características del contexto y la dimensión social y emocional (Damasio, 1994). Al respecto, Florencia señaló: "Las tutorías, lo principal de las emociones y su relación con el aprendizaje, me enseñó a considerar estos aspectos para futuro y ser crítica de mi trabajo" (Estudiante, 2019). De forma similar, Óscar anotó: "Aprendí durante las tutorías distintos temas acerca del asertividad, la emocionalidad, el *bullying*" (Estudiante, 2020).

Además, se mencionó que las tutorías actuaron como espacios de reforzamiento de contenido y de una mayor solidez en el manejo de conceptos. Por ejemplo, los comentarios de los estudiantes fueron: "Respecto al aprendizaje, logré retroalimentar contenidos del año pasado y fortalecer mi aprendizaje en las actuales asignaturas de educación" (Gustavo, tutor, 2020); mientras que una de las tutoras indicó: "Dentro de los aprendizajes que obtuve fue la socialización con los compañeros, sintetizar la información, la exposición de ideas principales, entre otros" (Daniela, tutora, 2019).

El aspecto dialógico de la tutoría entre pares fue una de las características constitutivas de esta estrategia. Sobre esto, Webb y Mastergeorge (2003) exponen que cuando las interacciones entre pares son de calidad se entregan explicaciones respecto a un contenido o se aplica el contenido a una tarea específica y se desarrolla un comportamiento de ayuda de alto nivel. Por ejemplo, cuando se pregunta por explicaciones. Los estudiantes destacaron en el diálogo la creación de espacios de conversación y el aprendizaje colectivo. Como señaló un estudiante: "La principal fortaleza es el aprendizaje colectivo" (Andrés, 2020). Además, los datos sugieren una mayor posibilidad de realización de preguntas, debates y discusiones durante las tutorías.

Los estudiantes también mencionaron que durante los diálogos se podían desarrollar de manera efectiva actividades asociadas a la interacción de pares como lecturas compartidas, mapas conceptuales y procesos de retroalimentación. Como comenta Daniela: "Adoré el desarrollo del diálogo o debates en torno a una lectura en común, porque de esa forma aprendí o adquirí conocimientos, por parte de los tutorados y quisiera replicarlo" (Tutora, 2019). Otro estudiante señaló: "Aprendí a vincular el contenido de las lecturas a una praxis cotidiano y pedagógico, gracias a la comunicación e intercambio de ideas con mi grupo" (Javier, 2019).

3.2 Dimensión social del aprendizaje

El espacio de la sala de clases por lo general tiene límites respecto a la frecuencia y calidad de interacciones que se pueden dar entre participantes. Esto debido a restricciones de tiempo, número de estudiantes —lo cual reduce de manera importante la posibilidad de



interacción entre ellos—, diferencia en los roles de autoridad entre estudiantes y profesores, así como la distribución de elementos en la sala de clases. Desde una perspectiva social del aprendizaje esto puede tener consecuencias en una enseñanza-aprendizaje que tiende a ser más jerárquica y centrada en el profesor (Collins y Halverson, 2010). La dimensión social del aprendizaje no se centra únicamente en qué se está aprendiendo, sino cómo este aprendizaje se lleva a cabo. Así, se considera que el proceso de aprendizaje es socialmente construido a partir de conversaciones con otros (Brown y Adler, 2008).

A su vez, esto se ancla en miradas teóricas que iluminan la relevancia del contexto, incluyendo aspectos de mediación interpersonal, social, material, histórico y cultural (Vygotsky, 1978). Como señala Lave (1988), “la cognición es un fenómeno social complejo...distribuido, no dividido, entre mente, cuerpo y organización cultural la cual incluye otros actores” (p.1). Esta mirada cultural ha sido reafirmada desde disciplinas biológicas en las que se señala que no funcionamos como sistemas desacoplados del cuerpo, sino que existe una interrelación entre las funciones cognitivas y emocionales (Immordino-Yang y Damasio, 2007).

La tutoría de pares, dada su organización entre un número reducido de actores y en un contexto de mayor horizontalidad y cercanía, responde a muchos de los aspectos que subraya la teoría social del aprendizaje. Al respecto, los estudiantes señalaron, por ejemplo, que “había una relación más informal y de confianza” (Roberto, estudiante, 2020). A su vez, identificaron las sesiones de tutoría como una instancia de horizontalidad que hizo posible la enseñanza recíproca. Como anotó Fernando:

El simple hecho de aprender con base en la experiencia es muy gratificante, deja una sensación de que algo bueno hemos hecho. Porque todos aprendemos, más que yo entregué y enseñé un contenido, yo aprendo de ellos; con cada una de sus intervenciones o críticas. En pocas palabras en un aprendizaje recíproco (tutor, 2020).

Además, se destacó una interacción más fluida entre tutor y tutorado que permitió elaborar, expandir o clarificar las ideas señaladas de forma más rápida. En consecuencia, dieron mayor pertinencia a la respuesta de retroalimentación en el proceso dialógico indicado en la literatura como un tipo de interacción promotora del aprendizaje (Howe et al., 2019). Como señaló Ignacia: “Mantener un diálogo mucho más fluido, permitiendo no solo que ellos puedan participar cuando se les pida, sino que puedan interrumpir cuando lo crean necesario” (Tutora, 2020). Por último, los participantes destacaron que en el diálogo es posible situar los contenidos a experiencias concretas y personales, lo cual apoya el anclaje de constructos: “Compartir experiencias personales relacionadas con la educación y los textos tratados” (Andrés, estudiante, 2020).

Por otro lado, los participantes relacionaron las emociones y afectos positivos al proceso de tutorías y los consideraron parte de una experiencia exitosa: “Sentí un ambiente grato y de respeto, en que pude expresar mis ideas y opiniones con seguridad” (Javier, estudiante, 2020). En el caso de los tutores, se observó una transición del nerviosismo a la sensación de autoeficacia y control del proceso:

En un principio me sentí bastante nerviosa, ya que no conocía a los tutorados. Realizar las reuniones de forma *online* me resultaba un desafío importante. Tampoco sabía cuál iba a ser la disposición de las compañeras y compañeros hacia mí y cuál iba a ser su participación. Finalmente, me sentí muy a gusto con el clima y el espacio de confianza que logramos crear, con la activa y entusiasta participación de todos, me sentí mucho más confiada y, a medida que avanzábamos, mucho más capaz de poder llevar las tutorías (Ximena, tutora, 2020).



Esto coincide con lo señalado en la literatura, respecto a que la experiencia afectiva es un proceso propio de la cognición (Damasio, 1994; Immordino-Yang y Damasio, 2007). En este caso, emociones positivas como la confianza, motivación, satisfacción, respeto y cercanía son atribuidas al apoyo otorgado por el grupo en general y especialmente por el rol que cumplieron los tutores. Esto va en la línea de las ideas mostradas por Meyer y Turner (2002), quienes afirman que cuando las interacciones instruccionales se dan desde emociones y afectos positivos, los estudiantes responden de mejor forma. Un estudiante ejemplificó dichas afirmaciones reconociendo a su tutora como “capaz de crear un ambiente en el que podíamos dar nuestra opinión respecto a los textos sin prejuicio alguno, su simpatía también creó confianza, en mí, al menos” (Fabián, 2020); mientras que otra estudiante dijo: “Las principales fortalezas pueden ser que mi tutor cada viernes nos daba ánimo para la semana siguiente y hacía el tiempo ameno” (Leandra, 2020). Por su parte, Matilde indicó sentirse “en un espacio confortable; el trabajo con los mentorados se llevó de buena manera y se creó un ambiente de confianza” (Tutora, 2019). Finalmente, otra estudiante agregó: “Que la tutora nos haya hecho sentir cómodos/as y en confianza para preguntar o comentar lo que queramos, y que las tutorías no fueron tan “estrictas” sino más bien como una conversación entre compañeros/as” (Danae, estudiante, 2020).

3.3 Diferencias entre la modalidad presencial y online

La diferencia en la que aspectos físicos y digitales influyen en el aprendizaje y en la forma en la que se llevan a cabo las actividades instruccionales, junto con la relación de elementos epistémicos y sociales es, hoy en día, un tema de análisis importante a escala global, debido al tránsito forzado de usos de tecnologías y modalidades *online* (Carvalho y Yeoman, 2019).

En el contexto chileno, la pandemia y el cierre físico de los establecimientos de educación superior durante el 2020 se tradujo en la innovación forzada a una forma de enseñanza-aprendizaje *online* (Carrillo y Flores, 2020). Esto también impactó en el diseño de las tutorías, e implicó un desafío en su implementación dado que se tuvo que reformular la forma de trabajo. Identificar las diferencias que se pueden dar en un mismo programa, pero que se ha implementado en formatos diferentes, es relevante en tanto permite dar luces sobre los aspectos positivos según el tipo de formato y, a futuro, en la forma en la que se logren recoger y combinar los aspectos promotores del aprendizaje en ambas modalidades.

Al respecto, los resultados sugieren que si bien los participantes de la primera versión del proyecto no se vieron enfrentados a dificultades tecnológicas, tampoco reconocieron estrategias asociadas a herramientas digitales. Esto da cuenta de que este tipo de material didáctico es reconocido como una estrategia efectiva y lúdica. Así, el uso de herramientas digitales en la versión 2020 (tales como ruletas, Wordwall, presentaciones, Padlet, Zoom o Mentimeter) fueron destacadas por los estudiantes: “Replicaré las actividades realizadas con la plataforma Wordwall. Me pareció una excelente plataforma e ideal para utilizar en este contexto de virtualidad. Además, sus plantillas favorecen el desarrollo didáctico y lúdico en las clases” (Fabiola, tutora, 2020); Hernán, por su parte, señaló que “usaría las presentaciones y experiencias en su práctica pedagógica” (Estudiante, 2020). Y una tutora agregó:

Las estrategias utilizadas durante las tutorías son todas replicables en mi futura práctica pedagógica. El aprender a utilizar herramientas como Zoom, Mentimeter, pizarra interactiva, Wordwall, son perfectamente estrategias más dinámicas para un futuro en la presencialidad y en mi futura labor como docente (Ximena, tutora, 2020).

Por otro lado, en la modalidad presencial los participantes destacaron la distribución y disposición de los grupos de trabajo, incluyendo el número reducido de estudiantes por grupo, así como la organización de los asientos. Se mencionó que, por su efectividad, se



replicaría “la disposición de asientos (en círculo) ya que eso permite la total integración e interacción de los participantes” (Fabiola, tutora, 2019), y también se reconoció la “división del grupo en pequeños grupos de discusión” (Rocío, tutora, 2019). Pese a estas ventajas observadas, en la modalidad presencial se señaló de manera recurrente la existencia de problemas asociados a las interrupciones y ruido que se vinculaba a dificultades para concentrarse y al reducido espacio de la sala en la que se desarrollaron las sesiones. Los estudiantes anotaron que “el ruido de la sala; se creó mucho ruido al ser tan pequeña” (Cristián, estudiante, 2019), de ahí que hicieran recomendaciones de realizar adaptaciones a las salas; por ejemplo, se anotó que “un silencio mejor conseguido entre los grupos y una sala habilitada con mejores espacios sería idóneo” (Juan, estudiante, 2019).

Por otro lado, en la modalidad *online* se evidenciaron dificultades técnicas y mayor inasistencia, lo que perjudicó la dinámica personal y grupal respecto al objetivo de las sesiones. Como indicaron los participantes: “En cuanto a dificultad, fueron las relacionadas a la conexión a internet, tanto de mi parte como de los tutorados” (Matilde, tutora, 2020). Igualmente, Matilde precisó que “cuando faltaba un estudiante una sesión se quedaba con un solo mentorado, entonces no se daba una conversación grupal entre pares”. Así, las barreras técnicas vinculadas a la participación y el compromiso de los estudiantes fueron las principales dificultades observadas en esta modalidad.

Lo anterior podría indicar que la modalidad *online* requiere mayor compromiso y motivación interna de los estudiantes (Ryan y Deci, 2000). Por ejemplo, una tutora señaló que “a veces, sentía una sensación extraña las veces que no encendían su cámara...es increíble cuanto afectan las pantallas negras” (Fabiola, tutora, 2020). Por su parte, un estudiante consideró que el contexto *online* estuvo bastante bien, pero que le hubiera gustado “haber tenido más tiempo para poder hacerlo más interactivo, tal vez con algunas preguntas o intervenciones externas” (Valentín, estudiante, 2020).

IV. Discusión

Parte importante del aprendizaje humano se ha dado gracias a la interacción con otros (Pan et al., 2018). La estrategia de tutoría de pares tiene en su núcleo la interacción y puede ser aplicada a contextos diversos como el de la formación de futuros profesores de Historia y Ciencias Sociales. Al respecto, los resultados confirman lo señalado en la literatura en cuanto a una estrategia promotora de desarrollo tanto a nivel cognitivo como a nivel social, visto desde la perspectiva social del aprendizaje (Cockerill et al., 2018).

En el nivel cognitivo, los participantes valoraron la estrategia implementada en tanto que permite una experimentación más práctica de procesos de enseñanza activa. Tal como evidencian Benoit (2021) y Clerici y Lucca (2020), esto significa una oportunidad de fortalecimiento de la vocación y de la práctica pedagógica. Además, los estudiantes identificaron aprendizajes relacionados con la autorregulación durante el proceso, tales como planificación, monitoreo y evaluación, lo cual se vincula a la futura labor docente. Esto sugiere que los participantes valoraron el desarrollo de habilidades que van en la línea de aprender a aprender orientadas a un aprendizaje para la vida, tal como se aspira en las políticas públicas a nivel internacional desde la mirada de habilidades para el siglo XXI (European Union, 2018; Watson, 2004). Dentro de los aspectos de contenido, los estudiantes destacaron mejoras en la comprensión y reforzamiento de los conceptos abordados en clases y en las lecturas relativas a la educación socioemocional y al pensamiento crítico. Por último, se destacó el aspecto dialógico de la estrategia, la cual genera mayor interacción conducente a procesos virtuosos de aprendizaje (Howe et al., 2019; Vygotsky, 1978).

Desde la dimensión social del aprendizaje es interesante notar que en los dos años en que se realizó el estudio, las percepciones son muy similares. Los resultados reflejaron que las



tutorías entre pares permiten la creación de espacios gratos a través de interacciones horizontales aumentando la cercanía entre participantes. También, los estudiantes se sintieron en confianza y en un ambiente más horizontal que permitió vincular en mayor medida aspectos conceptuales con la experiencia personal. Este hecho fue muy valorado por los participantes y, a la vez, vinculado con el aprendizaje situado (Brown et al., 1989).

De manera importante, se observó que las emociones y afecto positivo son elementos clave que favorecieron la percepción de la estrategia. Así, los estudiantes describieron un espacio de confianza. En este sentido, la figura del tutor emerge como un elemento clave en el desarrollo afectivo de las tutorías (Astudillo y Chévez, 2018; Noviyanti, 2019). Esto coincide con investigaciones en donde el énfasis no solo son aspectos de contenido, sino también elementos transversales y actitudinales (Benoit, 2021; Clerici y Lucca, 2020; González et al., 2015). De esta forma, la caracterización del proceso como un espacio de distensión y reciprocidad aumenta la motivación y deseo de participar de estas instancias.

Respecto a la diferencia entre la modalidad presencial y *online* se identificó en esta última una alta valoración del uso de herramientas tecnológicas como parte de las estrategias de aprendizaje que resultaron didácticas y eficaces. Su uso, de acuerdo con la literatura, no era frecuente en instancias presenciales (Blakman y Bermúdez, 2020; Clerici y Lucca, 2020; Ruffinelli et al., 2020) o en caso de hacerlo solo se limitaban a un uso con fines administrativos (Benoit, 2021). Este es un aspecto importante para considerar en futuras intervenciones tanto en modalidad presencial, *online* o híbrida, ya que se demostró que permiten diversificar elementos didácticos. No obstante, se señalaron problemas de ruido en la modalidad presencial, los cuales pudieran afectar la concentración del grupo. Por último, en espacios *online* se destacó un mayor número de inasistencias, lo que sugiere la necesidad de conseguir un mayor compromiso de parte de los estudiantes.

V. Conclusiones

Los desafíos de la enseñanza-aprendizaje actuales en la educación superior son múltiples. Uno de ellos es el hecho de que la docencia activa en Chile se ha visto problematizada por la tendencia al aumento de estudiantes a nivel universitario, lo que ha generado numerosos cursos. Los resultados de esta experiencia sobre la implementación de la tutoría de pares, tanto en la modalidad presencial como *online*, sugieren que la participación permite desarrollar la identidad de futuros profesores a partir de un aprendizaje activo suscitando aprendizajes más colaborativos y situados (Brown et al., 1989; Johnson y Johnson, 2018). Además, se observó un énfasis en la autorregulación de los procesos y un clima con afectos positivos que parecen contrastar con la percepción de la sala de clases tradicional.

Estos resultados son relevantes en tanto que permiten confirmar la agencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Ello se aleja de miradas pasivas únicamente centradas en el profesor y se orientan al desarrollo de futuros profesionales comprometidos en su formación para la vida (Watson, 2004).

Sobre la formación inicial docente los resultados confirman la necesidad de vinculación temprana con la práctica. También del modelaje respecto a formas de interacción promotoras del aprendizaje en grupos pequeños (Howe et al., 2019; Mercer, 1997) y esto puede ser incorporado en la educación inicial. Por último, la experiencia subraya cómo la estrategia de tutoría permite alcances distintos a nivel de comprensión de los contenidos y en especial a nivel afectivo conseguidos, probablemente, porque la interacción se da en grupos pequeños, lo que contrasta con la sala de clases tradicional.



Contribución de autoría

Patricia Thibaut: conceptualización, metodología, investigación, supervisión, análisis formal (70%), redacción, revisión y edición del manuscrito (50%).

Ninoska Muñoz Lira: análisis formal (30%), revisión, edición y edición del manuscrito (50%).

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

La investigación no ha contado con financiamiento.

Referencias

- Alzate-Medina, G. M. y Peña-Borrero, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123–138. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.timd>
- Andreucci-Annunziata, P. y Curiche, A. (2017). Tutorías académicas: desafíos de un programa piloto entre pares en una universidad no selectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 357–371. <https://bit.ly/3GmyOVd>
- Astudillo, M. P. y Chévez, F. (2018). Valoración de la tutoría en el devenir de la formación universitaria. *EKS*, 19(3), 15-35. <https://doi.org/10.14201/eks20181931535>
- Barbosa-Herrera, J. C. y Barbosa-Chacón, J. W. (2019). La tutoría entre pares: una mirada al contexto universitario en Latinoamérica. *Espacios*, 40(15), 30-41. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n15/a19v40n15p30.pdf>
- Benoit, C. G. (2021). La tutoría entre pares: una estrategia para el fortalecimiento de la vocación pedagógica. *Transformación*, 17(1), 1-17. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.8796>
- Blakman Y. y Bermúdez, E. (2020). Tutoría entre pares. Experiencia del programa asesoría pedagógica estudiantil. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Sinergias Educativas*, 5(1), 135-155. <https://doi.org/10.37954/se.v5i1.56>
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. y Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of of single-case research. *School Psychology Review*, 42(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087490>
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://bit.ly/3fleIEe>
- Brown, J. y Adler, R. (2008). Minds on fire: Open education, the long tail, and learning 2.0. *Educase Review*, 43(1), 16–32. <https://bit.ly/3nkJ495>
- Bruna, D., Pérez, M. V, Bustos, C. y Núñez, J. C. (2017). Propiedades psicométricas del inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(44), 77–91. <https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.07>



- Carrillo, C. y Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Carvalho, L. y Yeoman, P. (2019). Connecting the dots: Theorizing and mapping learning entanglement through archaeology and design. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), pp. 1104–1117. <https://doi.org/10.1111/bjet.12761>
- Clerici, C. y Lucca, L. S. (2020). La tutoría entre pares y la figura del tutor en el primer año de la formación docente no universitaria: la mirada del ingresante. *RAES*, 12(20), 13-26. http://www.revistaraes.net/revistas/raes20_art1.pdf
- Cockerill, M., Craig, N. y Thurston, A. (2018). Teacher perceptions of the impact of peer learning in their classrooms: Using social interdependence theory as a model for data analysis and presentation. *International Journal of Education and Practice*, 6(1), 14–27. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2018.61.14.27>
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., Kulik, C. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237–248.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Journal for the Study of Education and Development*, 7(27-28), 119–138. <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822047>
- Collins, A. y Halverson, R. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 18–27. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x>
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Penguin.
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129–152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- European Union. (22 de mayo, 2018). *Council recommendation on key competences for lifelong learning EU*. Official Journal of the European Union. <https://bit.ly/3K8d1Tm>
- González, N., García, R. y Ramírez, A. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 111-124. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100007>
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. y Wheatley, L. (2019). Teacher–student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4–5), 462–512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Immordino-Yang, M. H. y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education Society*, 1(1), 3–10. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Johnson, D. W. (2003). Social interdependence: Interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*, 58(11), 934–945. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.11.934>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. En S. M. Brito (Ed.), *Active Learning. Beyond the future* (pp. 59–70). <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609268>



- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Meyer, D. K. y Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107–114. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_5
- Moliner, L. y Alegre, F. (2020). Effects of peer tutoring on middle school student's mathematics self-concepts. *PloS ONE*, 15(4), 1–18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231410>
- Noviyanti, M. (2019). Student's satisfaction toward the implementation of contextual approach in educational statistics online tutorial. *Malaysian Journal of Distance Education*, 21(1), 1-16. <https://doi.org/10.21315/mjde2019.21.1.1>
- OCDE. (2019). *Pisa 2018. Insights and interpretations*. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2018/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107–113. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/1061>
- Pan, Y., Novembre, G., Song, B., Li, X. y Hu, Y. (2018). Interpersonal synchronization of inferior frontal cortices tracks social interactive learning of a song. *NeuroImage*, 183, 280–290. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.08.005>
- Provencio, A. B., Garcia, C. M. y Roesch, J. (2018). Peer-to-peer tutoring: Reducing failure rates in medical school. *Medical Education*, 52(11), 1180–1209. <https://doi.org/10.1111/medu.13695>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 59(1), 30-51. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schilling, C. y Sánchez, G. (2020). Cambios en las políticas de formación docente en Chile: análisis del curriculum de formación práctica de una universidad regional del Maule. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 67-82. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.288>
- Schwille, S. A. (2008). The professional practice of mentoring. *American Journal of Education*, 115(1), 139–167. <https://doi.org/10.1086/590678>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



Watson, L. (28 de noviembre-3 de diciembre, 2004). Lifelong learning in Australia: A policy failure [conferencia, document arbitrado]. Australian Association for Research in Education (AARE). Melbourne, Australia.

<http://www.aare.edu.au/data/publications/2004/wat04356.pdf>

Webb, N. M. y Mastergeorge, A. (2003). Promoting effective helping behavior in peer-directed groups. *International Journal of Education Research*, 39(1-2), 73–97.

[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00074-0](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00074-0)

Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en Educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.