

Referencia para citar este artículo: Andreucci, P. & 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), pp. 357-371.

Tutorías académicas: desafíos de un programa piloto entre pares en una universidad no selectiva*

*PAOLA ANDREUCCI-ANNUNZIATA***

Directora Centro de Investigación en Educación Universidad Gabriela Mistral, Chile.

*ALEXIS CURICHE****

Investigador Universidad Finis Terrae, Chile.

Artículo recibido en abril 29 de 2016; artículo aceptado junio 10 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *Se presentan los desafíos y las posibilidades de un programa piloto de tutorías entre pares en el contexto de una institución universitaria de acceso abierto y de carácter no selectivo. Se plantean los fundamentos del programa, las fases de reclutamiento y selección de tutores, el proceso de formación de los tutores, el programa de tutorías diferenciado por comunidades de apoyo –lectoescritura, razonamiento lógico y matemática–, su implementación y los resultados de efectividad obtenidos en los tutorados. Para ello, se consideran las demandas de apoyo académico de los estudiantes y los porcentajes de aprobación luego de implementado el programa en las actividades curriculares del semestre lectivo cursado. Se discuten los resultados del plan piloto y se plantean ciertos desafíos referentes a la cobertura del programa, las estrategias utilizadas para la captación de la motivación y la persistencia del estudiante en la instancia de acompañamiento y la focalización en las «inter-comunidades» como cristalización paradigmática de la perspectiva transversal, competencial, incremental y dialógica de la propuesta presentada.*

Palabras clave: Tutorías entre pares, aprendizaje colaborativo, perspectiva incremental, enfoque dialógico (Tesauros Iresie–Unesco).

Academic tutoring: Challenges of a pilot program between peers in a non-selective university

• **Abstract (descriptive):** *This article highlights the challenges and possibilities of a peer-tutoring pilot program in the context of an open access and non-selective university. The authors*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica, perteneciente al área de conocimiento de las Ciencias de la Educación (Capacitación, Pedagogía), área de conocimiento de la Educación General y sub-área de conocimiento de la Educación Especial, presenta los resultados y se enmarca en el estudio “Evaluación de efectividad de acciones de apoyo a los aprendizajes para estudiantes de la Universidad Ucinf, en el marco del convenio de colaboración con la Universidad de Bielefeld, Alemania” (Proyecto acogido al Art.º 69 de la Ley 18681) iniciado el 01 de abril de 2012 y finalizado el 31 de agosto de 2016 y responde al compromiso de implementación y difusión de un sistema de tutorías entre pares asociado a este convenio de colaboración con la *Universität Bielefeld*, contando con el patrocinio del *Deutsche Akademische Austausch Dienst Daad*.

Se agradece la colaboración de los profesores Luis Quijón Matus y Constanza Vallejos Leal, docente-tutor de matemática y coordinadora del equipo de tutores pares, respectivamente, en la recogida de los datos para la realización de este estudio.

** Psicóloga y Licenciada en Psicología Universidad de Chile. Magíster en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Dra. en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica e Investigadora Pontificia Universidad Católica de Chile. Decana Facultad de Educación y Directora Centro de Investigación en Educación Universidad Ucinf (CIE-Ucinf). Correo electrónico: pandreucci@ucinf.cl

*** Profesor de Matemáticas y Computación, Licenciado en Educación, Matemáticas y Computación de la Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Educación Matemática Universidad Finis Terrae. Académico e Investigador Universidad Finis Terrae. Correo electrónico: alxcuriche@hotmail.com



describe the basic elements of the program, the phases for the recruitment and selection of tutors, the training process provided to tutors, the tutoring program that is differentiated depending on the needs of participants – including literacy, logical reasoning and mathematics. The article also describes the implementation of the program and the effectiveness of the results obtained by the students. The study addresses the demand for academic support among students and the changes in pass rates after the program was implemented. The results of the pilot scheme are discussed by the authors and certain challenges regarding the program’s coverage are noted. These specifically include the importance of strategies to maintain motivation and commitment among students achieved through accompaniment, as well as a focus on “inter–communities” as a paradigmatic crystallization of the cross–cutting, competency–based, incremental and dialogue–focused perspective used in the proposal for the pilot program.

Key words: Peer tutoring, collaborative learning, incremental perspective, dialogic approach (Thesaurus Iresie–Unesco).

Tutorias académicas: Desafíos de un programa piloto entre pares en una universidad no selectiva

• **Resumo (descriptivo):** *Apresentam–se os desafios e as possibilidades de um programa piloto de tutoria entre pares no contexto de uma instituição universitária de acesso aberto e de caráter não seletivo. Planteiam–se os fundamentos do programa, as fases de recrutamento e seleção de tutores, o processo de formação de tutores, o programa de tutoria diferenciado por comunidades de apoio – lectoescrita, raciocínio lógico e matemático–, sua implementação e os resultados de eficácia obtidos nos tutorados. Para isso, foram consideradas as demandas de apoio acadêmico dos estudantes e os percentuais de aprovação após o programa implementado nas atividades curriculares do semestre letivo cursado. Os resultados do projeto–piloto são discutidos e certos desafios em matéria de cobertura do programa surgem, as estratégias utilizadas para atrair a motivação e persistência do aluno na instância de apoio e concentração na “inter–comunidade”, como cristalização paradigmática da perspectiva transversal, de competência, incremental e dialógica da proposta apresentada.*

Palavras–chave: Tutorias entre pares, aprendizagem colaborativa, perspectiva incremental, abordagem dialógica (Thesaurus Iresie–Unesco).

–1. Introducción. –2. Tutorías entre pares: perfil, formación, implementación. –3. Resultados de la implementación del sistema de tutorías entre pares. –4. Conclusiones. –Lista de referencias.

1. Introducción

Las tutorías académicas, en sus distintas modalidades y tendencias, han representado un prolífero campo de investigación, aplicación práctica y reflexión docente inicial, especialmente, durante estos últimos doce años (Crisp & Cruz, 2009, Gairín, Feixas, Guillamón & Quinquer, 2004, González, 2006, Herrera & Enrique, 2008, Schwille, 2008, Topping, 2005). En este contexto y más recientemente, las tutorías realizadas por pares, compañeros, estudiantes o iguales –“*peer–tutoring and peer–learning*”, en lengua inglesa– han captado la atención de especialistas de las ciencias humanas, de la salud y de la educación, dado

su elevado potencial como sistema de apoyo académico, socio–emocional y generador de aprendizajes recíprocos (Bowman–Perrot, Davis, Vannest, Williams, Greenwood & Parker, 2013, De la Cerda, 2013, Durán et al., 2009). Específicamente, los sistemas formales de ayuda entre pares han presentado similar potencial de utilidad en el ámbito de la lectura y la escritura académica, de las habilidades matemáticas y de razonamiento en general, en modalidades presenciales y no presenciales (Ehuleteche, Banno & Stefano, 2009; Park & Kim, 2014; Topping, 2005; Topping, Thurston, McGavock & Conlin, 2012; Topping, Miller, Thurston, et al., 2011; Topping, Miller, Murray & Conlin, 2011; Topping, Miller, Murray,

Henderson, Fortuna & Conlin, 2011; Tseui, 2014).

Por su parte, los programas de formación de tutores y tutoras, en general, tienen una demanda sostenida de voluntarios, no obstante, la habitualmente alta exigencia y las horas extra-programáticas de destinación que implican. Estos programas tienden a centrarse en cursos de habilidades pedagógicas con enfoques didácticos diversos (Blohm et al., 2014). Los enfoques didácticos que han resultado más efectivos en el ámbito universitario son aquellos en que los pares tutores y tutoras participan de la construcción de conocimiento, es decir, en los que integran sus conocimientos y generan otros nuevos a través del razonamiento recíproco y estrategias de mediación metacognitivas (De Backer, Van Keer & Valcke, 2012; Fernández-Martín & Arco-Tirado, 2011; Roscoe, Allen, Weston, Crossley & McNamara, 2014). Simultáneamente, se suscitan en los participantes hábitos de estudio, regulación de expectativas y efectos positivos sobre el autoconcepto y la autoestima (Arco-Tirado & Fernández-Martín, 2011).

El propósito de este artículo es identificar el diseño y la implementación de un programa de tutorías entre pares para universitarios y universitarias que pretenden favorecer la reflexión recíproca, valiéndose del encuentro dialógico y la mutua valoración del conocimiento co-construido entre tutores y tutorados. La inspiración del programa es decididamente socio-constructivista y amparado en las aplicaciones actuales de las teorías socioculturales del aprendizaje (Bullough et al., 2003; Cartaut & Bertone, 2009; Casassus, 2000, Wertsch, 1998).

1.1. Significancia teórica y práctica

Siguiendo la tendencia de la literatura actual, el programa de tutorías entre pares tiene como objetivo contribuir a la prevención del fracaso académico y la deserción universitaria entre los y las estudiantes de primer año (Arco-Tirado, Fernández-Martín & Fernández-Balboa, 2011). Es un modelo de tutoría que ha surgido en algunas universidades anglosajonas y se ha adaptado, con algunas variantes, por la comunidad europea continental. En las

universidades francesas, españolas y algunas alemanas, se puede encontrar como tutoría de acompañamiento metodológico-pedagógico con el propósito de potenciar el desempeño académico. Se emplea especialmente como apoyo a los y las estudiantes en el primer ciclo de la universidad, acompañados de tutores(as) estudiantes de segundo o tercer ciclo. El acompañamiento, no obstante, tiende a extenderse a otros ciclos o niveles con estudiantes de mal desempeño y riesgo académico (Khazanov, George & McCarthy, 2015). Respecto a sus ámbitos de acción, Arbizu, Lobato y del Castillo (2005) destacan que las tutorías se centran principalmente en la orientación disciplinar, los aprendizajes y la integración en la vida universitaria a lo largo de un período académico. Su aplicación a la realidad latinoamericana es seguida de experiencias en universidades mexicanas y uruguayas (Alarcón-Pérez & Fernández-Pérez, 2008; Moreno, 2003; Mosca & Santiviago, 2012; Vales-García, Ramos-Estrada & Olivares-Carmona, 2009).

En la Universidad Ucinf de Santiago de Chile, el proyecto piloto de diseño, implementación y evaluación de un sistema de tutorías se coordina desde su Centro de Apoyo a los Aprendizajes (Capa) y se asocia a un convenio de colaboración con la *Universität Bielefeld* (Alemania) y la Universidad de Viña del Mar (Chile).

2. Tutorías entre pares: conceptualización, perfil, formación, implementación

Al indagar sobre la utilización de las conceptualizaciones asociadas a los sistemas de apoyo formativo para nivelación, desarrollo, seguimiento o fortalecimiento de habilidades, destrezas o competencias en la licenciatura, surge inmediatamente la referencia a las tutorías académicas, universitarias y profesionales como pilares articulantes de los sistemas de apoyo. Al definir las, no obstante, se aprecia que existe bastante diversidad conceptual. Las investigaciones relativas a este tema, se han ido incrementando a lo largo de los años (catálogo Eric, por ejemplo). Se constata que, a grandes rasgos, el concepto de tutoría se enmarca dentro

de tres ámbitos: el área de los negocios, de la psicología y el ámbito de la educación.

En el ámbito educativo, de la formación de estudiantes, profesores y especialistas, se tienden a utilizar indistintamente los términos de «supervisor o supervisora», «entrenador o entrenadora», «coach», «entrenador o entrenadora ejecutivo(a)», «mentor o mentora», y «tutor o tutora» para referirse a una instancia, esquema y vínculo de trabajo en el cual un formador o formadora (especialista, profesor(a), estudiante avanzado) transmite y construye conocimientos disciplinares y estrategias pedagógicas a y con estudiantes o profesionales noveles (Andreucci, 2013). Una revista de alto prestigio internacional –*Mentoring & Tutoring*– ha resuelto el eventual problema de conceptualización ubicando ambos términos como intercambiables.

Las diferencias surgen, no obstante, al diseñar los programas de apoyo o acompañamiento de los y las formandos y a la hora de elegir los enfoques de enseñanza aprendizaje que se hacen parte del modelo formativo de una institución en particular. Las distinciones que, a este respecto, destacan los estudios entre tutoría y mentoría, refieren especialmente a la evaluación y a la jerarquía explícita de la mentoría vs horizontalidad, reciprocidad, orientación al apoyo y falta de evaluación explícita o cuantificable en la tutoría. Los tutores cultivan el desarrollo de los alumnos y las alumnas a través de la creación de relaciones. También utilizan dichas funciones interpersonales como apoyo, recomendaciones, empatía y modelación de roles. En este ejercicio de intercambio interpersonal aprenden ambos –tutores y tutorados– y los estudios de formación continua señalan que los tutorados y las tutoradas se muestran más satisfechos(as) que los tutores y las tutoras con la actividad desarrollada, siendo los tutores y las tutoras más críticos(as) con su desempeño (Andreucci, 2012; Berghmans, Neckebroek, Dochy & Struyven, 2013; Ehuletche & De Stefano, 2007; Galbraith & Winterbottom, 2011; García-López, Díez-Bedmar & Almansa-Moreno, 2013).

La noción de tutoría presenta un mayor valor heurístico cuando se diseñan programas de formación y apoyo entre estudiantes, pares

o entre iguales en el ámbito de la licenciatura (De la Cerda, 2013; Sáiz & Román, 2011) – conocido en la literatura especializada como “*peer-coaching*” o “*peer-tutoring*”– y, además, el centro del proyecto formativo es el alumno según una mirada constructivista o socio-construccionista. Desde esta perspectiva, el estudiante tutor o tutora – estudiante de años superiores de la carrera o especialidad que cursa el tutorado– incentiva al estudiante, con su ejemplo y cercanía etaria, a ser agente activo de su propio aprendizaje, co-construyendo estrategias personales de enseñanza y de aprendizaje, acercando a los estudiantes a las técnicas, herramientas y procedimientos de resolución de problemas de cada ámbito específico, motivándolo(a) a identificar sus propias falencias u oportunidades de error en la resolución de problemas mediante el diálogo representacional (Linell, 2009; Marková, 2006) y lo alienta a enfrentar la resolución de problemas, con rutinas como la aplicación de principios, leyes generales, conceptos y criterios que fomenten la adquisición de aprendizaje adecuados para la circunstancia o el aprender a aprender en un aprendizaje situado (Wells, 2007).

2.1. Perfil de los tutores

La literatura es concluyente, desde hace más de diez años, en señalar la importancia de definir un perfil para la selección y posterior capacitación de los tutores y las tutoras cuya claridad de criterios y requisitos sea conocida por la comunidad educativa a la que se le brindará el servicio formativo (Chapman, 2004, George, Khazanov & McCarthy, 2015). Por ello, la selección y formación de tutores y tutoras se realizó conforme a un perfil construido en conjunto con los directivos de los programas de cada carrera de pregrado y el equipo del Capa, constituido por las siguientes características: motivación por la enseñanza, dominio de contenidos disciplinares de primer año en «actividades curriculares clave»¹, despliegue de competencias en lectoescritura, argumentación y matemáticas en un nivel mínimo definido

1 Se consideró «actividades curriculares clave» aquellas que están definidas curricularmente como centrales en las carreras y/o que arrojan tasas altas de reprobación académica.

por el programa, presencia de competencias actitudinales tales como disposición al trabajo en equipo, tolerancia y flexibilidad, escucha activa y capacidad empática.

2.2. Proceso de selección de tutores y tutoras: Criterios y estrategias

Para la selección de los tutores y las tutoras–alumnos(as) se utilizó un procedimiento compuesto de varias fases:

Fase 1: Se contactó a los directores y directoras de carrera para que identificaran y recomendaran estudiantes que se ajustaran al perfil buscado. Paralelamente, se envió un mensaje a estos(as) estudiantes señalando requisitos y plazos del concurso.

Fase 2: Se realizó una revisión de la lista de interesados y de interesadas descartándose a los estudiantes que no cumplieran con los requisitos o que, en su solicitud, plantearan dificultades de expresión de sus intereses por problemas de argumentación, conexión lógica, ortografía o redacción.

Fase 3: Se les citó a una sesión extendida de evaluación –cuatro horas de duración promedio– que consistió en: test de contenidos y competencias de lectoescritura, razonamiento lógico–matemático y competencias pedagógicas. Además, se realizó una entrevista personal.

Fase 4: Se clasificó a los y las estudiantes por puntaje, y se eligieron los seis que demostraron un desempeño más armónico en las tres áreas. Además, se consideró el ámbito de preferencia en su postulación. En la tabla N°1, se muestran los resultados obtenidos por los 10 estudiantes que se sometieron al proceso de selección, por orden de presentación al proceso. Se consideró como una variable adicional la capacidad del estudiante o la estudiante de reflexionar sobre sus propias dificultades en el proceso formativo, privilegiando a aquellos que las hubieran experimentado (siguiendo el modelo de la *Universität Bielefeld*) y estuvieran dispuestos a utilizarlas en favor del proceso de aprendizaje de sus compañeros (entrevista personal).

Tabla 1: Resultados Proceso Selección Tutores.

N°	Carreras de origen	Razonamiento Lógico*	Lecto–Escritura**	Pedagógico***
1	Pedagogía en Educación Básica	3,9	DI	3
2	Ingeniería en Informática	6,1	DD	5
3	Ingeniería en Informática	6,6	DI	9
4	Psicología	4,8	DA	12
5	Pedagogía en Historia	4,0	DD	9
6	Pedagogía en Educación Básica	2,3	DI	12
7	Psicología	6,1	DA	9
8	Ingeniería en Informática	7,0	DI	9
9	Ingeniería en Informática	5,4	DA	11
10	Pedagogía en Historia	4,0	DD	11

* Los resultados del test se evaluaron en una escala de 1 a 7 puntos.

** DI= Desarrollo insuficiente; DA= Desarrollo adecuado; DD= Desarrollo destacado.

*** La escala de evaluación se estructuró en puntajes de 1 a 12 puntos por desempeño pedagógico global.

En el cuadro se marcan en gris los 6 tutores seleccionados. El grupo quedó conformado por: dos tutores provenientes de la carrera de Ingeniería en Informática, dos provenientes de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía

y dos de la carrera de Psicología. Se organizaron en torno a comunidades de aprendizaje y apoyo por áreas de competencia y preferencia con posterioridad a cursar el programa de formación implementado por Capa.

2.3. Programa de formación de tutores y tutoras

El programa de formación distinguió dos ámbitos: aprendizaje de competencias pedagógicas y fortalecimiento de contenidos disciplinares. Para el primer ámbito, se dispuso de reuniones semanales de dos horas cronológicas, durante 15 semanas, focalizadas en estrategias didácticas de aprendizaje activo, construcción dialógica de significados compartidos y técnicas de manejo de grupos, dramatización y escucha activa–diferenciada. Los seis estudiantes en formación compartieron experiencias, hicieron registros en video y diseñaron conjuntamente páginas *web* para reforzar las tutorías con material adicional de fácil acceso digital. La actualización de recursos personales se reforzó con asesorías individuales de, al menos, una hora de duración al mes (podían ser aumentadas por solicitud a discreción de los futuros tutores y tutoras). Para el segundo ámbito– especialmente en razonamiento lógico–matemático– se contó con la colaboración de dos docentes que guiaron a los tutores en la profundización de los contenidos, resolviendo dudas, facilitando nuevos ejercicios y corrigiendo errores. Se parte de la convicción que la enseñanza y el aprendizaje argumental se realizan mediante la interacción humana; en el contexto de la sala de clases se genera una interdependencia mutua entre profesor(a) y alumnos(as) y la construcción del significado del o los conceptos en estudio resulta de una negociación social con los(as) pares alumnos(as) y luego con el docente. En este sentido, la interacción entre pares pasa a ser un factor clave y facilitador del aprendizaje (Chapman, 2004).

Con esta distribución, se conformaron tres ámbitos denominados internamente como comunidades de apoyo: en lectoescritura, razonamiento lógico y matemáticas. Cada comunidad definió sus principios de trabajo, horario de reunión, confección de material, recursos pedagógicos y aporte a la página *web* de acompañamiento virtual al alumno. De este modo, las tutorías entre pares alumnos o alumnas no solamente se planifican para clases completamente presenciales, sino que

también se ha incorporado al aprendizaje a través de plataformas virtuales (Park & Kim, 2014; Tsuei, 2014) que, en la actualidad, actúan como repositorios de material actualizado. Los alumnos que estudian en esta plataforma tienen acceso al mismo material que se ha elaborado para las actividades presenciales con el adicional de una guía de preguntas que aportan a la reflexión en casa y permite reiterar la revisión de los conceptos a la luz de nuevas situaciones de resolución de problemas pertinentes a sus disciplinas con grados crecientes de dificultad.

2.4. Implementación de las tutorías

Para la implementación de las tutorías y con el propósito de transformar paulatinamente a los tutores y las tutoras en «multiplicadores»², se les asignaron las siguientes funciones:

- Apoyar en los talleres de competencias básicas al o la docente a cargo, *in situ* y en la preparación de materiales. Estos talleres son transversales al primer año de la carrera y reparan en las habilidades de lectoescritura y razonamiento lógico (una hora semanal).
- Participar en las reuniones de planificación de los talleres (cuatro horas semanales).
- Participar en las reuniones de formación y coordinación de las tutorías (dos horas semanales).
- Acompañar el proceso de aprendizaje de los(as) estudiantes en situación académica crítica³ o de aquellos que lo solicitaran directamente en los talleres (mínimo dos, máximo cuatro estudiantes).

Conjuntamente con ello, se adaptó la propuesta originada en el convenio Daad y refrendada por la literatura revisada (Arbizu et al., 2005; Schwille, 2008; Topping, 2005), con referencia a estructura y organización, definiendo: (a) Un profesor o profesora

2 Los tutores “multiplicadores” son aquellos que asumen la responsabilidad de formar a otros tutores que cumplen funciones de acompañamiento directamente con los estudiantes asignados.

3 Los estudiantes que se encuentran en situación académica crítica son aquellos a quienes se les ha otorgado una oportunidad para superar una causal de eliminación en la que han incurrido en el programa académico que cursan.

responsable de la coordinación y supervisión del plan de la tutoría entre pares. El profesor o profesora debe vincularse permanentemente con el profesor o profesora de la actividad curricular-clave o troncal; (b) Un proceso de formación tutorial, desarrollado en dos a tres horas semanales— dos presenciales y una virtual— instancia en la que el profesor o profesora encargado(a) responde dudas de los tutores y las tutoras y orienta la resolución de situaciones problemáticas en tiempo real (dispositivo *WhatsApp*); (c) Un tutor o tutora: estudiante de segundo o tercer nivel anual universitario vinculado al proyecto Daad, reforzando su capacitación con la realización de pasantías de formación y actualización en la *Universität Bielefeld*.

En lo referente a las características de las intervenciones tutoriales propuestas y, en función de lo relevado por la literatura (Baudrit, 2000, 2012; Monereo & Durán, 2002; Mosca & Santiviago, 2012; Topping, 2005), se planificó:

- Conformar cada grupo tutorial (hasta cuatro integrantes) con un criterio de homogeneidad disciplinar, sobre la base de una selección aleatoria en lo referente a competencias de entrada en lectoescritura y razonamiento lógico, edad y género.
- Privilegiar sesiones semanales de un bloque de duración (hora y veinte minutos). Se ha verificado en estudios españoles, suizos, belgas y escoceses (Baudrit, 2000, 2012, Monereo & Durán, 2002, Mosca & Santiviago, 2012, Topping, 2005) que esta intensidad de la tutoría es más efectiva que sesiones, incluso más breves, pero de más veces a la semana.
- Evaluar los progresos con mediciones formativas en dos momentos:
 - a) Al ingreso al sistema de apoyo (coincidente con la evaluación diagnóstica).
 - b) Al egreso del sistema de apoyo (final del semestre y/o final del año equivalentes a grupos de cuatro sesiones de trabajo efectivo, renovables hasta tres veces).
- Medir el grado de satisfacción con el programa, tanto de tutores y tutoras como de tutorados y tutoradas a objeto

de implementar mejoras en el próximo período y evaluar continuidad de los y las tutores(as). Este nivel de satisfacción se evaluó con encuestas anónimas auto-administradas.

2.4.1. Dimensiones consideradas en la implementación

Consecuente con la implementación de un sistema de tutorías en una institución de educación superior abierta e inclusiva, con estudiantes mayoritariamente de primera generación de ingreso a la Universidad, se privilegió la dimensión de apoyo por sobre la dimensión instruccional, sin desconocer su valor a nivel de la transformación e internalización de esquemas mentales (Baudrit, 2012). Este apoyo se realizó en aspectos académicos y personales, sugiriendo derivación a un programa específico de apoyo socioemocional toda vez que fuera visualizada su pertinencia. Lo anterior supuso poner especial atención en la dimensión de negociación de propósitos, encuadrando los objetivos de las tutorías flexiblemente, otorgando espacios para plantear dificultades, desavenencias o eventuales conflictos con la instrucción formal recibida en la actividad curricular-clave. Por otra parte, la dimensión de reflexión sobre la práctica se activó más en los talleres grupales de competencias que en las tutorías por pares, probablemente, asociado a la percepción del carácter de «experto» o «experta» del profesor o profesora de taller y a su mayor potencial de aplicación y ejemplificación práctica. La dimensión evaluativa, finalmente, se implementó a través de los logros académicos obtenidos en la actividad curricular-clave. Al mismo tiempo, cada tutor y tutora retroalimentó a sus estudiantes al finalizar cada sesión al modo de una evaluación formativa, utilizando fichas de registro y rúbricas de evolución co-construidas por el equipo en pleno (Sáiz & Román, 2011).

2.4.2. Funciones y roles de tutores o tutoras y tutorados o tutoradas

Si bien las funciones de los dos agentes del proceso formativo se complementan y

se produce aprendizaje en y entre ambos, las investigaciones señalan que los tutorados y tutoradas se muestran más satisfechos y satisfechas que los tutores y tutoras con la actividad desarrollada, siendo los tutores y tutoras más críticos(as) con su desempeño. Por otra parte, estos mismos estudios arrojan mayor grado de aprendizaje en los tutores y tutoras que en sus tutorados y tutoradas, en lo referente a concepciones y sentimientos asociados a la enseñanza, y más en los tutorados y tutoradas, en lo referente a estrategias de enseñanza y de aprendizaje (De la Cerda, 2013; Durán, 2009; Monereo & Durán, 2002; Topping, Dehkinet, Blanch, Corcelles & Durán, 2013).

En el caso del programa descrito, los tutores y tutoras provenían de tres disciplinas distintas –Pedagogía en Historia y Geografía, Psicología e Ingeniería en Informática– y se encargaron de comunidades de apoyo tutorial diferenciales: de lectoescritura, los primeros, de razonamiento lógico, los segundos y de matemáticas, los terceros. El carácter disciplinar, si bien estuvo presente, fue menos gravitante que la disposición a acompañar los procesos de reflexión de los y las estudiantes de un modo sistemático e idiógráfico, puesto que los tutorados y las tutoradas también provenían de disciplinas distintas: ciencias de la salud, ciencias de la educación, ciencias humanas e Ingeniería. El intercambio disciplinar favoreció el aprendizaje colaborativo y los tutores y tutoras se dispusieron a la comprensión de narrativas y lógicas diferentes a las propias con diversas aplicaciones profesionales y también cotidianas o de la vida diaria. La coordinación del espacio estuvo a cargo, en un primer momento, de la directora académica de Capa para ir cediendo el espacio a la tutora más aventajada y comprometida del grupo. La literatura también releva la importancia de contar con un coordinador que provenga en el origen de entre sus pares con el fin de validar el trabajo en comunidades y legitimarse entre y desde ellas (Dewey, 2004, Durán, 2009).

3. Método utilizado

La población estudiada corresponde a estudiantes que ingresaron a primer año en la

Universidad Ucinf, en el año 2015. El grupo de estudio o muestra estuvo constituida por el número de estudiantes que solicitaron tutorías en este período académico (n=32). La Universidad Ucinf es una institución educativa privada, autónoma, fundada en 1989, ubicada en la ciudad de Santiago de Chile, considerada de baja complejidad y de acceso abierto no selectivo e inclusivo. Su modelo educativo privilegia el desarrollo de competencias en el marco de los supuestos del aprendizaje incremental lo que posibilitaría desarrollar la potencialidad de cada estudiante, nivelar sus condiciones de entrada y acompañar su desarrollo hasta el egreso. En este contexto, el sistema de tutorías resulta gravitante ya que ofrece posibilidades de acompañamiento real para el desempeño académico de parte de un compañero «aventajado» al mismo tiempo que favorece la participación, integración y aprendizaje conjunto, aportando a generar identidad universitaria y sentido de pertenencia en unos y otros.

Para lograr estudiar, la efectividad del apoyo tutorial, en este programa piloto, se solicita primero que el estudiante haya participado de al menos cuatro tutorías progresivas dada la necesaria sistematicidad del apoyo para lograr constituirse en efectivo. Para ello se toma la asistencia y duración de cada sesión efectivamente realizada y se registran los contenidos abordados en su dimensión conceptual, procedimental, actitudinal. Este registro es firmado por la dupla tutor–tutorado, incluyéndose las observaciones de uno y otro en cada sesión realizada. Las estrategias didácticas utilizadas, de inspiración constructivista, son acordadas con el equipo de tutores y tutoras y refrendadas o no por el tutorado o tutorada. Como compromiso de continuidad de cada sesión de trabajo, se entrega un set de ejercicios o actividades de aplicación y se deja “abierta la puerta” a todo tipo de consultas para abordar la problemática que plantea el set entre sesiones a través de mail o del uso de la plataforma digital implementada a este propósito. Al finalizar el proceso de implementación de las tutorías, se realiza una evaluación formativa, se aplica una encuesta de satisfacción y se realiza una breve entrevista testimonial a cargo de la coordinadora

o directora del programa, reguardando el anonimato de la información para efectos de este estudio, mediante la aplicación de los respectivos consentimientos informados. Luego se procede a contabilizar la cantidad de asignaturas inscritas⁴ en el mismo semestre de la solicitud y cantidad de asignaturas aprobadas. Posteriormente, se calcula el porcentaje de asignaturas aprobadas anualmente, que será la evidencia de efectividad de estas tutorías. El fundamento de esta forma de estimación está en el carácter del programa: apoyar el desarrollo transversal de competencias básicas para el trabajo académico y su adecuado desempeño en el semestre o ciclo académico inscrito por el estudiante.

De acuerdo con esto, se obtienen los siguientes criterios:

- Aprobación mayor o igual al 60%: casos favorables;
- Aprobación menor al 59%: casos desfavorables.

4. Resultados de la implementación del sistema de tutorías entre pares

A continuación, se presenta el detalle de estudiantes, por carrera, que solicitaron tutorías en el período señalado:

Tabla 2: Alumnos que solicitaron tutorías.

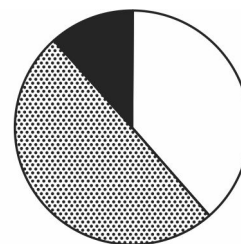
Carrera	Total
Derecho	1
Enfermería	9
Fonoaudiología	1
Ingeniería Ejecución en Informática	3
Kinesiología	3
Nutrición y dietética	3
Pedagogía en Educación Básica	1
Pedagogía en Educación Diferencial	2
Pedagogía en Historia y Geografía	2
Psicología	5
Traducción y/o Interpretariado	2
Total	32

De estos 32 estudiantes que solicitaron tutorías, se pudo haber trabajado con más de una comunidad de apoyo, por lo que el total de tutorías solicitadas se puede desglosar por comunidad de la siguiente manera:

- i) Diecisiete solicitudes para la comunidad de apoyo en lectoescritura, que se traducen en 37 tutorías;
- ii) Doce solicitudes para la comunidad de apoyo matemático, que se traducen en 48 tutorías;
- iii) Siete solicitudes para la comunidad de apoyo en razonamiento lógico, que suman 11 tutorías.

De lo anterior se obtiene un total de 96 tutorías efectivas, realizadas por las tres comunidades de apoyo durante el año, lo cual se resume en el siguiente gráfico:

Figura 1: Porcentaje de tutorías realizadas por comunidad.



- Apoyo en Lecto-escritura
39%
- Apoyo Matemático
50%
- Apoyo en Razonamiento Lógico
11%

La cantidad de tutorías, no obstante, no refleja por sí misma el número mínimo de participación requerida para cumplir con los resultados de aprendizaje proyectados. En la siguiente tabla se exhibe la información relativa a la cantidad de asistencias o participación de cada estudiante en el espacio tutorial.

4 Para esto no se contabilizaron las asignaturas «homologadas» desde otras instituciones de educación superior ya que se supone desarrollo y evaluación en esas otras instancias.

Tabla 3. Cantidad asistencia por estudiante a las tutorías.

1 asistencia	2 asistencias	3 asistencias	4 o más asistencias
12 estudiantes	8 estudiantes	2 estudiantes	10 estudiantes

Se observa la dispar participación de los estudiantes, donde solo diez cumplen con la asistencia a cuatro o más tutorías. Para dar cuenta de la efectividad, se procedió a evaluar y sistematizar la información de aprobación de estos diez estudiantes. A continuación se muestra la información relativa a la efectividad de las tutorías, diferenciada por comunidad:

Comunidad de Apoyo en Lectoescritura:

- o Una estudiante, de Psicología, que obtuvo el 66,7% de asignaturas aprobadas el primer semestre. Su solicitud fue por abordaje de técnicas de estudio.

Comunidad de Apoyo en Razonamiento Lógico:

- o En esta comunidad ningún estudiante cumple con solo haber participado de esta comunidad.

Comunidad de Apoyo Matemático:

- o Tres estudiantes de Ingeniería de Ejecución en Informática, dos solicitaron apoyo para Cálculo II y uno para Álgebra Lineal, todos aprobados. Cabe señalar que estos tres estudiantes se encontraban cursando su asignatura en tercera oportunidad, los que constituyen casos de clara desventaja y riesgo académico.
- o Dos estudiantes de Enfermería, uno solicitó apoyo para Matemática y otro para Bioestadística, ambos aprobaron su asignatura. Estos alumnos no son casos de reiterada reprobación académica.

Apoyo Inter-comunidades:

Estos apoyos responden a abordar cuestiones pedagógicas transversales que suponen bloqueos o detenciones en el aprendizaje y obstaculizan el avance académico de los y las estudiantes. Estos bloqueos habitualmente se asocian a cuestiones

emocionales y actitudinales. En este ámbito se sitúan cuatro estudiantes que se encuentran en ciclos intermedios y finales de sus respectivos programas de estudio. En el detalle:

Comunidades de Apoyo en Lectoescritura y Razonamiento lógico:

- o Un estudiante de Kinesiología, aprobó el 100%. Su solicitud fue por técnicas de expresión oral.
- o Una estudiante de Pedagogía en Educación Básica, con un 100% de asignaturas aprobadas. Su solicitud fue para apoyo en el seminario de grado (dimensión escrita y oral).

Comunidades de Apoyo en Lectoescritura y Matemática:

- o Una estudiante de Enfermería, aprobando el 75%. Sus solicitudes fueron por técnicas de estudio y Bioestadística, asignatura que aprobó.
- o Una estudiante de Psicología, 100% asignaturas aprobadas. Su solicitud fue por la asignatura de Metodología de la Investigación.

5. Conclusiones

Como se puede apreciar de los resultados, los y las estudiantes que cumplieron con el mínimo de cuatro tutorías recomendadas por el programa, cumplieron también con los requisitos de aprobación de las asignaturas por las que acudieron a las comunidades de apoyo y se constituyen, por tanto, en casos favorables. La sistematicidad y extensión del trabajo requeridas para el éxito académico es coherente con lo señalado por la literatura para obtener los logros de aprendizaje propuestos (Baudrit, 2012; Mosca & Santiviago; 2012). Lo novedoso, no obstante, es la conexión realizada con las asignaturas troncales que focalizan el trabajo y posibilitan transitar desde los discursos acumulativos a los exploratorios vinculados con la disciplina (Mercer, 2007). Lo anterior se favorece cuando el tutor o tutora proviene de la misma disciplina o programa curricular que el tutorado o tutorada asignado. Además del conocimiento previo directo o referido que los y las estudiantes obtuvieron de sus tutores y tutoras desde el programa de tutorías y desde

los programas de pregrado de origen de los y las estudiantes tutores. En todos los casos del estudio los y las tutoradas eligieron a sus tutores y tutoras, ajustaron su propio horario de clases a la disponibilidad de la dupla. La transversalidad de las competencias, habilidades y actitudes desarrolladas, no obstante, se pudieron apreciar en las inter-comunidades y constituye un interesante hallazgo de este piloto.

Las inter-comunidades comparten los principios socioculturales del aprendizaje y de la incrementalidad de los logros académicos (Dweck, 2015; Ehrlinger, Mitchum & Dweck, 2016; Martin, 2015) situándose en aquel espacio común de intercambio que refiere en lo específico a técnicas de organización del tiempo, estrategias alternativas de estudio en función de los estilos de aprendizaje, estrategias motivacionales y lúdicas para aproximarse al objeto de estudio, habilidades comunicacionales y distintos mecanismos para instalar la auto-reflexión y la reflexión sobre las prácticas. Estas competencias básicas mutaron a profesionales en los casos en que se solicitó apoyo para «escribir científicamente la tesis de grado» y «resolver problemas metodológicos para comprobar mis hipótesis». Estos requerimientos si bien fueron cumplidos y se incluyen dentro de los casos favorables, plantean la inquietud sobre la labor del docente de la disciplina en aula y sobre el eventual riesgo de instalar espacios paralelos que, en lugar de complementarse puedan llegar a competir confundiendo y desestabilizando al estudiante en sus referentes de aprendizaje.

Con todo, se entiende que se dieron las condiciones para nivelar los aprendizajes y obtener novedosas estrategias didácticas de acceder a los entrapamientos conceptuales y/o procedimentales de cada actividad curricular enfocada por la tutoría. Consecuentemente, se fortaleció el aspecto actitudinal del conocimiento competencial íntimamente ligado a la dimensión de apoyo emocional en un marco relacional y dialógico del trabajo tutorial. En este sentido, los y las estudiantes beneficiados señalan en la entrevista implementada al finalizar el proceso: «la tutora siempre me pregunta cómo estoy antes de empezar a trabajar...se preocupa por mi más allá de lo académico» (E3), «(...) puedo discutir con ella y llegamos a acuerdos...siento

que ella entiende mi perspectiva y me escucha realmente» (E5), «siempre dialogamos... es como una conversación de las dos...me hace reflexionar y ahí es donde aprendo más» (E2), «él es *seco* en matemáticas pero sobre todo es buena persona, se da el tiempo, me escucha, puedo repreguntar e incluso discutir con él...ahí se da la diferencia con el profe de la cátedra» (E8), «se despide de mí y después de algunas horas me manda un mensaje para preguntarme si está todo claro o me quedaron algunas dudas...¡es muy preocupado!» (E10), «me encanta cómo explica, es muy entretenida y didáctica» (E1).

Por otra parte, llama la atención la nula conexión inmediata con la comunidad de apoyo en razonamiento lógico de las solicitudes procesadas. Explicaciones para ello pueden ser: (a) Esta comunidad funcionaba preferentemente en horario vespertino, impactando sobre los horarios de descanso y concentración académica de los estudiantes; (b) La visibilización de esta competencia argumental se logra al conectarse con actividades concretas que interpelan también la comunidad de apoyo de lectoescritura en sus aspectos verbales escritos y orales y (c) La competencia de razonamiento lógico es suficientemente transversal como para situarse con mayor propiedad en las inter-comunidades y relevar su efectividad tanto con matemáticas como con lenguaje y comunicación.

La perspectiva socio-constructivista, relacional y dialógica, base de esta propuesta general, se recupera toda vez que la generación de instancias de intercambio discursivo facilita la decodificación conceptual, cognitiva y lingüística en varios formatos. En esta perspectiva, las disciplinas con sus propios códigos dialogan con los códigos transversales que implica el desarrollo de destrezas transversales o genéricas como puede apreciarse en el apoyo inter-comunidades y en actividades centrales como el aprendizaje de técnicas de estudio, organización del tiempo, expresión escrita y oral para el desarrollo de presentaciones ante el profesor o profesora y/o la comisión *ad-hoc*.

Los sentidos de un plan como el implementado pueden discutirse, en especial por el tipo de estudiantes que ingresan al programa,

su carácter voluntario y la estimación para muchos de estos alumnos y alumnas de riesgo como la «última oportunidad» de aprobar una actividad curricular (Khazanov et al., 2015). Estos sentidos pedagógicos con estudiantes de riesgo se recuperan, sin embargo, al obtener resultados alentadores y al profundizar en la micro-génesis de los procesos de aprendizaje al interior de cada comunidad tutorial. Tanto las temáticas como los tipos de actividades desarrolladas permiten evidenciar tránsitos, a lo largo de las sesiones, que ponen en juego dimensiones de contenido y relacionales. Las opiniones, preguntas, reflexiones y solicitudes de nuevas explicaciones fueron paulatinamente formuladas y respetadas al interior de un clima de confianza que permitió cuestionar y criticar las ideas de forma constructiva. De este modo, el proceso de razonamiento se hace transparente en el habla y se colectiviza (Mercer, 2007). Estos aspectos motivacionales y de persistencia en las actividades requieren reforzarse a partir de una estrategia de difusión de los resultados obtenidos, expuestos por los tutores y las tutoras y sus propios tutorados y tutoradas apelando, por ejemplo, a sus testimonios en primera persona. Por otra parte, captar el interés de estos tutorados y tutoradas para ingresar a la formación como futuros tutores y futuras tutoras, no solo aporta continuidad al programa sino mayores grados de fidelización con la institución y consolidación de los aprendizajes obtenidos.

Los desafíos del plan propuesto se sintetizan de la siguiente manera:

- o Aumentar la cobertura de tutorías de pares a un mayor porcentaje de estudiantes de primer año de ingreso a la institución.
- o Preparar tutores y tutoras para efectuar apoyo en los ciclos avanzados de cada programa de estudio, especialmente vinculados(as) a las actividades de titulación: metodología de la investigación, seminario de grado y trabajo de título.
- o Realizar un mayor seguimiento a los alumnos y las alumnas que cursan su asignatura en una tercera oportunidad o más, ya que entregando el apoyo a tiempo se puede lograr prevenir una deserción del estudiante.
- o Articular la tutoría de pares de manera que se genere un ambiente informal que interprete adecuadamente los contenidos estudiados en clases, considerando la clase con el docente como un ambiente más formal de aprendizaje.
- o Lograr una mayor difusión a la comunidad educativa y disponer de los espacios de tutoría de pares también a estudiantes destacados, ya que también pueden lograr un mayor aprendizaje interactuando con el tutor o la tutora.

Los efectos de un programa de tutorías como el propuesto para aportar a nivelar las competencias de entrada de estudiantes de perfiles de ingreso disímiles, puede constituirse en una estrategia a impulsar en una institución que no posee barreras de ingreso a sus aulas pero que, no obstante, debe asegurar la progresión académica de los estudiantes, el logro apropiado de los aprendizajes organizados por ciclos y anudados al perfil de egreso de cada programa universitario cursado. Las expectativas de padres, apoderados, profesores y de los propios estudiantes están en juego.

Lista de referencias

- Alarcón-Pérez, L. M. & Fernández-Pérez, J. A. (2008). Las tutorías de estudiantes: Una experiencia de la benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (15), pp. 30–36.
- Andreucci, P. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del «ojo pedagógico» como destreza compleja. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1), pp. 257–275. Doi: <http://hdl.handle.net/10481/22998>.
- Andreucci, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: Una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), pp. 7–26.
- Arbizu, F., Lobato, C. & del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), pp. 7–22. Doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.367>.

- Arco-Tirado, J. L. & Fernández-Martín, F. D. (2011). Efficacy of peer tutoring program on the studying habits of university students. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), pp. 163–180. Doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1131>.
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D. & Fernández-Balboa, J. M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education*, 62 (6), pp. 773–788. Doi: [10.1007/s10734-011-9419-x](https://doi.org/10.1007/s10734-011-9419-x).
- Baudrit, A. (2000): *El tutor: Procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Marcea.
- Berghmans, I., Neckebroek, F., Dochy, F. & Struyven, K. (2013). A typology of approaches to peer tutoring. Unraveling peer tutors' behavioural strategies. *European journal of psychology of education*, 28 (3), pp. 703–723. Doi: [10.1007/s10212-012-0136-3](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0136-3).
- Blohm, M., Krautter, M., Lauter, J., Huber, J., Weyrich, P., Herzog, W. & Nikendei, C. (2014). Voluntary undergraduate technical skills training course to prepare students for clerkship assignment: Tutees' and tutors' perspectives. *BMC medical education*, 14 (1), pp. 1–9. Doi: [10.1186/1472-6920-14-71](https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-71).
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. & Parker, R. (2013). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review*, 42 (1), pp. 39–55. Doi: [10.1007/s10212-012-0136-3](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0136-3).
- Bullough, Jr., R. V., Young, J., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Erickson, L. (...) Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, pp. 57–73. Doi: [10.1016/S0742-051X\(02\)00094-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00094-X).
- Cartaut, S. & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervisor of preservice teachers based on neo-vygostkian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), pp. 1086–1094. Doi: [10.1016/j.tate.2009.03.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.006).
- Casassus, J. (2000). Cambios paradigmáticos en educación. Red. *Revista Brasileira de Educação*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a04>
- Crisp, G. & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50 (6), pp.525–545.
- Chapman, O. (2004). Facilitating Peer Interactions in Learning Mathematics: Teacher's Practical Knowledge. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (2), pp. 191–198.
- De Backer, L., Van Keer, H. & Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40 (3), pp. 559–588. Doi: [10.1007/s11251-011-9190-5](https://doi.org/10.1007/s11251-011-9190-5).
- De la Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales. Reflexiones y prácticas*. Barcelona: Graó.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Durán, D. (coord.) (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: UAB.
- Dweck, C. (2015). Growth. *British Journal of Educational Psychology*, 85 (2), pp. 242–245.
- Ehrlinger, J., Mitchum, A. L. & Dweck, C. S. (2016). Understanding overconfidence: Theories of intelligence, preferential attention, and distorted self-assessment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 63, pp. 94–100. Doi: [10.1016/j.jesp.2015.11.001](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.11.001).
- Ehuleche, A. M., Banno, B. G. & Stefano, A. A. D. (2009). Las tutorías en las propuestas de educación superior a distancia. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 8 (2), pp. 195–211. Doi: <http://hdl.handle.net/10366/56568>.

- Ehuletche, A. M. & De Stefano, A. A. (2007, junio). *Interacción y tutorías en dos propuestas pedagógicas desde el modelo socioconstructivista*. II Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUinci). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10915/19121>
- Fernández, F. D. & Arco-Tirado, J. L. (2011). Efectos de un programa de acción tutorial entre universitarios. Effects of a peer tutoring programme among university students. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (1), pp. 109–122. Doi: 10.1174/021037011794390120.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. & Quinter, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), pp. 61–77.
- Galbraith, J. & Winterbottom, M. (2011). Peer-tutoring: What's in it for the tutor? *Educational Studies*, 37 (3), pp. 321–332. Doi: 10.1080 / 03055698.2010.506330.
- García-López, L. J., Díez-Bedmar, M. B. & Almansa-Moreno, J. M. (2013). De ser entrenado a ser entrenador: Cómo ayudar a otros iguales en la mejora de las competencias para hablar en público. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (2), pp. 331–342. Doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6419>.
- George, M., Khazanov, L. & McCarthy, C. (2015). Peer Coaching of At-Risk Students in a Remedial Mathematics Course. *Community College Journal of Research and Practice*, (a head-of-print), pp. 1–17. Doi: 10.1080/10668926.2014.922133.
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (3), pp. 445–468.
- Herrera, L. & Enrique, C. (2008). Proyectos de Innovación en Tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2). Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122COL5.pdf>
- Khazanov, L., George, M. & McCarthy, C. (2015). The Effects of Study Skills Training and Peer Coaching of 'At-Risk Students' on Retention and Passing Rates in a Remedial Mathematics Course. *Community College Journal of Research and Practice*, (39), pp. 1022–1038.
- Linell, P. (2009). *Dialogicality and social representations: The dynamics of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marková, I. (2006). On the «inter alter» in dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, 1, pp. 125–148.
- Martin, A. J. (2015). Growth approaches to academic development: Research into academic trajectories and growth assessment, goals, and mindsets. *British Journal of Educational Psychology*, 85 (2), pp. 133–137. Doi: 10.1111 / bjep.12071.
- Mercer, N. (2007). Commentary on the Reconciliation of Cognitive and Sociocultural Accounts of Conceptual Change. *Educational Psychologist*, 42 (1), pp. 75–78. Doi: 10.1080 / 00461520709336920.
- Monereo, C. & Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Moreno, T. (2003). Creación de una propuesta institucional de tutorías para la enseñanza superior: El caso de la universidad de Quintana Roo. *Revista de la Educación Superior*, 32 (1), pp. 91–115.
- Mosca, A. & Santiviago, C. (2012). *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República.
- Park, S. W. & Kim, C. M. (2014). Virtual Tutee System: A potential tool for enhancing academic reading engagement. *Educational Technology Research and Development*, 62 (1), pp. 71–97. Doi: 10.1007/s11423-013-9326-1.

- Roscoe, R. D., Allen, L. K., Weston, J. L., Crossley, S. A. & McNamara, D. S. (2014). The Writing Pal intelligent tutoring system: Usability testing and development. *Computers and Composition*, 34, pp. 39–59. Doi:10.1016/j.compcom.2014.09.002.
- Sáiz, M. C. & Román, J. M. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), pp. 145–161. Doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1116>.
- Schwille, S. A. (2008). The professional practice of mentoring. *American Journal of Education*, 115 (1), pp. 139–167. Doi: 10.1086/590678.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), pp. 631–645. Doi: 10.1080/01443410500345172.
- Topping, K. J., Dehkinet, R., Blanch, S., Corcelles, M. & Durán, D. (2013). Paradoxical effects of feedback in international online reciprocal peer tutoring. *Computers & Education*, 61, pp. 225–231. Doi:10.1016/j.compedu.2012.10.002.
- Topping, K. J., Miller, D., Murray, P. & Conlin, N. (2011). Implementation integrity in peer tutoring of mathematics. *Educational Psychology*, 31 (5), pp. 575–593. Doi:10.1080/01443410.2011.585949.
- Topping, K. J., Miller, D., Murray, P., Henderson, S., Fortuna, C. & Conlin, N. (2011). Outcomes in a randomised controlled trial of mathematics tutoring. *Educational Research*, 53 (1), pp. 51–63. Doi:10.1080/00131881.2011.552239.
- Topping, K. J., Miller, D., Thurston, A., McGavock, K. & Conlin, N. (2011). Peer tutoring in reading in Scotland: Thinking big. *Literacy*, 45 (1), pp. 3–9. Doi: 10.1111/j.1741-4369.2011.00577.x.
- Topping, K. J., Thurston, A., McGavock, K. & Conlin, N. (2012). Outcomes and process in reading tutoring. *Educational Research*, 54 (3), pp. 239–258. Doi:10.1080/00131881.2012.710086.
- Tsuei, M. (2014). Mathematics Synchronous Peer Tutoring System for Students with Learning Disabilities. *Journal of Educational Technology & Society*, 17 (1), pp. 115–127.
- Vales–García, J., Ramos–Estrada, D. & Olivares–Carmona, K. M. (2009). La función del tutor en ambientes presenciales y no presenciales. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (16), pp. 16–19.
- Wells, G. (2007). The Mediating Role of Discoursing In Activity. *Mind, Culture, And Activity*, 14 (3), pp. 160–177. Doi: 10.1080/10749030701316300.
- Wertsch, J. V. (1998). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.