



PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO ENTRE IGUALES Y AYUDA EDUCATIVA EN LÍNEA DURANTE LA COVID-19

Peer accompaniment processes and online educational assistance during COVID-19

SHAMALY ALHELÍ NIÑO CARRASCO
Universidad Autónoma de Baja California, México

KEYWORDS

*Educational assistance
Higher education
Pandemic
Peer tutoring
Tutoring
University student*

ABSTRACT

The universities implemented virtual support and tutorial programs to reduce repetition and dropout rates during Covid-19. Teacher-student accompaniment schemes have been documented for the most part, but little has been said about other modalities such as peer accompaniment. Under this scenario, an exploratory design was aimed to identify the types of educational assistance deployed during the pandemic within a peer tutoring program at a Mexican university. The results show that the most requested help revolves around the socio-emotional factor of learning.

PALABRAS CLAVE

*Ayuda educativa
Educación superior
Estudiante universitario
Pandemia
Tutoría
Tutoría entre iguales*

RESUMEN

Para hacer frente a los riesgos de rezago y deserción escolar durante Covid-19, las universidades implementaron programas de apoyo y de atención tutorial virtuales. Los esquemas de acompañamiento profesor-estudiante se han documentado mayoritariamente, pero poco se ha dicho sobre otras modalidades como el acompañamiento entre pares. Bajo este panorama se planteó un diseño exploratorio para identificar los tipos de ayuda educativa desplegados durante la pandemia en el marco de un programa de tutorías entre iguales en una universidad mexicana. Los resultados evidencian que las ayudas más requeridas giran en torno al factor socioemocional del aprendizaje.

Recibido: 15/ 07 / 2022
Aceptado: 25/ 09 / 2022

1. Introducción

Los años pandémicos por COVID-19 serán recordados como un periodo de incertidumbre global ante la emergencia sanitaria internacional. La capacidad de contagio y rápida propagación del virus SARS-CoV-2 no solo activó las alarmas sanitarias de todos los países, sino que además provocó grandes cambios en nuestras rutinas de convivencia (Kraemer *et al.*, 2020; Li *et al.*, 2020) afectando, incluso, la organización y el funcionamiento de los diferentes sectores de la sociedad (World Health Organization [WHO], 2020).

Dentro de las principales medidas adoptadas por los gobiernos de los diferentes países para reducir la propagación del coronavirus se encuentran el aislamiento social (Keswani *et al.*, 2020) y el cierre de centros públicos, entre ellos los centros escolares de todos los niveles educativos (Murphy, 2020; Nguyen *et al.*, 2020; González Vallés *et al.*, 2020; Espina-Romero, 2022).

En el caso de México, las restricciones de movilidad se decretaron a partir del 30 de marzo de 2020, situación que obligó a las escuelas de todo el país a realizar un traslado abrupto de modalidad educativa. Es importante resaltar que el proceso de transición de los servicios educativos no solo implicó la incorporación de la tecnología para dar continuidad el proceso formativo de los estudiantes, sino también la reconfiguración de servicios administrativos y programas de apoyo académico.

Durante la contingencia, los estudiantes experimentaron cambios en sus rutinas académicas, familiares y personales que en mayor o menor medida afectaron su desempeño escolar. En este escenario, los programas de apoyo al desarrollo integral de los estudiantes han sido vitales para reducir al máximo los riesgos de rezago y deserción escolar (Díaz, 2021). De manera particular, en las universidades se emprendieron nuevos proyectos de tutoría virtual para reducir las brechas de aprendizaje en la formación profesional (Cancela *et al.* 2021), incluso en muchos casos se amplió la cobertura de atención tutorial para facilitar el proceso adaptación a la modalidad de enseñanza remota y brindar acompañamiento socio-emocional a los estudiantes (Vásquez, 2021).

La importancia de la tutoría en línea durante la contingencia ha quedado de manifiesto en diversos trabajos. Por ejemplo, Alcocer *et al.* (2021) analizaron la cobertura de atención tutorial durante la pandemia en una universidad mexicana, observando un incremento aproximado de 18% en la cantidad de estudiantes atendidos, en comparación a las estadísticas correspondientes a cuatro ciclos académicos anteriores. No obstante, en el estudio se reconoce que, a pesar de que todos los estudiantes se encontraban inscritos en el programa de tutorías, solo el 34% de la población estudiantil requirió la ayuda directa de su tutor-docente.

Por su parte, Cabeza *et al.* (2021) realizaron un estudio exploratorio para identificar diferencias entre la actividad tutorial de los profesores ejercida de manera presencial antes de la pandemia y la realizada en línea durante la contingencia sanitaria; las diferencias se valoraron en torno a cuatro tipos de acompañamiento: cognitivo, afectivo-emocional, social y profesional. Los resultados de este trabajado ponen de manifiesto que la demanda de tutorías incrementó durante la pandemia, especialmente para atender tanto cuestiones afectivo-emocionales como el desarrollo de habilidades sociales para la colaboración en línea.

En otra investigación realizada por García *et al.* (2021) se analizaron percepciones de los docentes sobre las tutorías en el contexto de Covid-19. En general, los profesores manifestaron dificultades para brindar acompañamiento a sus tutorados en tiempo de crisis, debido a la dificultad de localizarlos virtualmente; sobre este estudio llama la atención la falta de disposición o apertura en los estudiantes para recibir acompañamiento en línea.

Como se puede apreciar en los párrafos anteriores, la investigación sobre tutoría académica en pandemia se ha centrado en explorar esquemas de acompañamiento profesor-estudiante, mientras que otras modalidades de tutoría, como el acompañamiento entre pares ha sido menos documentado. Algunos estudios previos sobre tutoría entre pares (Benoit *et al.*, 2019; Chois *et al.*, 2017) han demostrado que en condiciones educativas normales el acompañamiento entre iguales genera resultados satisfactorios en la solución de problemáticas académicas, sociales y emocionales; esto debido a que los estudiantes-tutores tienen una mayor proximidad a las problemáticas cotidianas que viven sus pares y que les permite ser más empáticos al momento de brindar ayudas.

Bajo este panorama, el propósito del presente trabajo se centra en analizar el funcionamiento de un programa de tutoría entre pares desarrollado de manera virtual en el marco de un programa denominado "Compañero de aprendizaje", en el que participaron 160 estudiantes universitarios durante cuatro ciclos académicos.

2. Objetivos

Considerando que, de acuerdo con Barbosa-Herrera y Barbosa-Chacón (2019), la información relacionada con la modalidad de tutoría entre pares publicada en revistas arbitradas e indexadas es escasa, se planteó el siguiente objetivo para la realización del estudio:

1. Identificar los tipos de ayuda educativa desplegados en los procesos de acompañamiento durante la pandemia por Covid-19 en el marco del programa de tutorías entre pares universitarios “Compañero de Aprendizaje”.

3. Marco teórico

3.1. La tutoría en educación superior

El bajo rendimiento académico, la deserción escolar y otros indicadores asociados a la calidad educativa son parte de las problemáticas universitarias a las que se ha hecho frente mediante propuestas de atención institucionales o bien a través de estrategias de atención particulares de las situaciones que afectan al estudiantado universitario. Como parte de las propuestas institucionales, la tutoría ha cobrado cada vez más importancia por su incidencia en la formación integral del estudiantado y la disminución de los indicadores referidos (ver, por ejemplo, Aguilera, 2019; De la Cruz et. al., 2011; Hernández Amorós *et al.*, 2017; Méndez-Rodríguez et. al., 2022; Núñez, 2021).

De acuerdo con Obaya y Vargas (2014), los procesos de tutoría se han desarrollado en diferentes épocas, espacios y niveles educativos y, pese a la divergencia de prácticas y contextos, la tutoría se caracteriza por la presencia de una relación asimétrica entre una persona novel y una persona experta que guía u orienta el proceso de formación desde su propia experiencia.

En efecto, como de la Cruz y otros (2011) señalan, aun cuando existe divergencia sobre la definición operacional de tutoría, los componentes que suelen compartirse refieren a i) la relación de ayuda recíproca, puesto que tutores y tutorados se benefician del intercambio de apoyos; ii) un objetivo común, conocido y compartido que se alcanza a través de un marco de relación planificado; iii) los atributos de los buenos tutores, que suelen ser formativos, didácticos, interpersonales, cognitivos o éticos; y iv) los atributos de los tutorados centrados en la toma de consejos y la recepción de ayudas de distinta índole.

Ante la importancia de la tutoría, esta se ha incorporado dentro de los planes de desarrollo y objetivos estratégicos en prácticamente todas las universidades del mundo, aunque en el caso de México, la tutoría en la educación de nivel superior se implementó a partir del 2000, toda vez que la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2011) la consideró como una herramienta necesaria para el desarrollo integral de estudiantes.

Como Lobato y Guerra (2016) señalan, el desarrollo de acciones tutoriales en el ámbito universitario se ha concretado en distintas modalidades y que atienden, primero, a las necesidades de los estudiantes y los recursos disponibles y, después, a los impulsos legislativos y las iniciativas particulares de universidades. De acuerdo con la revisión de los mismos autores es posible identificar siete modalidades de tutoría: i) académica, ii) personal, iii) de titulación o carrera, iv) de servicio, v) de Prácticum, vi) de investigación y vii) entre iguales o pares; sobre esta última modalidad se desarrollarán los siguientes apartados.

3.2. Acompañamiento y ayuda educativa entre pares

De acuerdo con Durán y otros (2014), la tutoría entre iguales, “por sus características y fundamentos, aprovecha pedagógicamente la posibilidad de que los estudiantes sean mediadores del aprendizaje al utilizar las diferencias entre ellos, incluidas las diferencias de nivel, como motor para generar aprendizaje” (p. 32). Desde la caracterización anterior, se entiende que la acción tutorial no es solo un proceso orientador de las experiencias de aprendizaje (Gairín *et al.*, 2004) del tutorado, sino que constituye un método de aprendizaje en ambos sentidos.

Desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las situaciones colaborativas entre estudiantes pueden facilitar los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido (Colomina y Onrubia, 1990) gracias al despliegue de mecanismos interpsicológicos y factores moduladores que no se agotan en aspectos cognitivos, sino que remiten a procesos motivacionales o afectivos propios del aprendizaje.

Dentro de los mecanismos interpsicológicos conviene destacar la regulación mutua a través del lenguaje, en lo general, y la obtención de ayudas ajustadas, en lo particular. En efecto, en el marco de situaciones colaborativas o de interacción entre iguales no solo es importante brindar ayudas, sino también ajustarlas en cada momento del proceso, por lo que todos tienen altas oportunidades de aprender gracias a la ayuda constante, personalizada y ajustada sobre los puntos que requieren mayor ayuda (Coll *et al.*, 2011; Mauri y Clarà, 2012).

Además, de acuerdo con Durán (2015), esta proximidad entre iguales genera un clima de confianza y de sensibilidad para solicitar y recibir ayudas sin temor, ya que:

expresan una arista del vínculo entre estudiantes [...] de grados superiores [que] tendrán como reto identificarse con las necesidades e intereses de sus compañeros para colaborar y apoyar emocionalmente a los estudiantes de grados inferiores a resolver los desafíos del nuevo escenario escolar y contribuir junto a ellos al éxito en su vida profesional (Hidalgo *et al.*, 2020).

Bajo estos principios surge el programa de tutorías entre pares denominado “Compañero de aprendizaje”, con el fin de atender las necesidades educativas del estudiantado de una licenciatura ofertada en la Universidad Autónoma de Baja California, en lo general, y tratar de incidir en la reducción de sus brechas de aprendizaje que emergieron en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19, en lo particular.

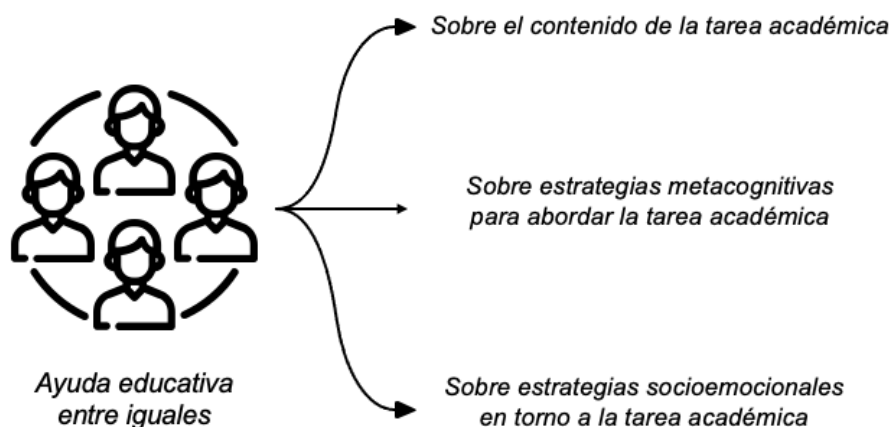
3.3. Características del programa de tutoría entre pares “Compañero de aprendizaje”

El programa “Compañero de Aprendizaje” surge en el ciclo escolar 2020-1 (enero a junio), en el marco de las actividades de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, con un triple propósito:

1. Brindar ayudas educativas a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que se encuentran en etapa disciplinaria basadas en las experiencias de aprendizaje de estudiantes en etapa terminal;
2. Movilizar los aprendizajes de los estudiantes en etapa terminal relacionados con la formulación de ayudas educativas ajustadas a las necesidades de los estudiantes en etapa disciplinaria;
3. Generar un espacio colaborativo de intercambio de ayudas educativas entre estudiantes universitarios para promover experiencias de aprendizaje con sentido.

Como muestra la Figura 1, las ayudas educativas de este programa se centran en los factores cognitivos, metacognitivos y socioemocionales del aprendizaje (Castellanos y Onrubia, 2018), que pueden ser sobre a) aspectos puntuales en torno a los contenidos temáticos de la tarea académica, b) estrategias metacognitivas para abordar la tarea académica y c) estrategias socioemocionales en torno a la tarea académica.

Figura 1. Tipos de ayuda educativa susceptibles de ser distribuidas entre iguales



Fuente: Elaboración propia.

A partir de las experiencias de aprendizaje configuradas a lo largo de su proceso formativo, los estudiantes inscritos en semestres avanzados (etapa terminal, de séptimo u octavo semestre) adquieren la figura de compañeros de aprendizaje expertos, para proporcionar ayudas educativas ajustadas a las necesidades de los estudiantes inscritos en etapa de formación disciplinaria (tercero, cuarto, quinto o sexto semestre) que adquieren la figura de compañeros de aprendizaje noveles; para este programa no se considera la participación de los estudiantes en etapa básica (primero o segundo semestre), ya que se encuentran matriculados en el tronco común sin que esté predeterminada la carrera que cursarán.

Para participar en el programa como compañero de aprendizaje experto es necesario contar con un promedio mínimo equivalente a 80 y participar en las sesiones formativas desarrolladas por dos profesores responsables del programa previo inicio del acompañamiento. En cambio, para figurar como compañero de aprendizaje novel basta con solicitar, de forma voluntaria, la ayuda directa a los profesores responsables o a los compis durante las tres primeras semanas del ciclo escolar.

Sobre el marco de relación planificado, los compis expertos usan tres formatos para el desarrollo de las sesiones de acompañamiento:

1. Reconocimiento de necesidades educativas, de uso único, se emplea en la primera sesión de acompañamiento con el fin de identificar los aspectos que requieren mayor ayuda educativa y sobre los que se trabajarán en el transcurso del programa;
2. Reflexiones previas, de uso único, se emplea en el periodo comprendido entre el término de la primera sesión y antes del inicio de la segunda con la intención de planificar las acciones necesarias para proveer la ayuda educativa, por ejemplo, búsqueda de información sobre algún tema, lecturas complementarias, material de análisis, aplicaciones para la gestión y la organización;
3. Bitácora de ayudas, se usa al término de la segunda sesión y en las subsiguientes con el fin de reconocer el cumplimiento de las acciones de preparación, las experiencias de aprendizaje movilizadas, los aspectos sobre los que se centraron las ayudas y las acciones a implementarse de cara a la siguiente sesión.

A continuación, en el siguiente apartado se presentarán los elementos metodológicos que permiten valorar la pertinencia y, hasta cierto punto, la incidencia de este programa.

4. Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se planteó un diseño exploratorio con el fin de identificar los tipos de ayuda educativa desplegados en los procesos de acompañamiento durante la emergencia sanitaria, en el marco del programa de tutorías entre iguales denominado “Compañero de aprendizaje”.

4.1. Participantes

En función de que la unidad de estudio es el programa “Compañero de aprendizaje”, se consideraron como participantes a los 160 estudiantes que han proporcionado y recibido ayudas en diferentes ciclos escolares (76 compañeros de aprendizaje expertos y 96 compañeros de aprendizaje noveles); el detalle sobre el número de participantes en cada ciclo, según su función, se encuentra en la Tabla 1.

Tabla 1. Número de estudiantes que han participado en el programa Compañero de Aprendizaje

Ciclo escolar	Compis expertos N	Compis noveles N	Total
2020-2	29	29	58
2021-1	23	25	48
2021-2	13	22	35
2022-1	11	16	27
Total	76	92	168

Fuente: Elaboración propia.

La condición común entre los participantes fue ser estudiantes con estatus activo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Autónoma de Baja California, y haber cumplido con el desarrollo de, al menos, seis sesiones de acompañamiento en todo el ciclo escolar.

4.2. Instrumento

Para abordar el objetivo de este trabajo se emplearon las Bitácoras de ayudas; recordamos al lector que estos formatos se emplearon al término de cada sesión de acompañamiento que sostenían los “compis” expertos con los “compis” noveles, pero solo fueron cumplimentados por los primeros.

El formato Bitácora de ayudas consta de cuatro secciones:

1. cumplimiento de las acciones de preparación, con preguntas dirigidas a valorar el impacto de las estrategias o acciones desarrolladas previas al desarrollo de la sesión;
2. descripción de las ayudas educativas abordadas, con preguntas centradas en especificar los aspectos de contenido, metacognitivos o socioemocionales sobre los que se desplegó la sesión de acompañamiento;
3. reflexiones sobre la sesión, con preguntas para valorar el impacto de la sesión y las ayudas proporcionadas sobre el desarrollo profesional y personal del compi experto;
4. formulación de expectativas, con preguntas centradas en planificar las acciones necesarias para proveer la ayuda educativa en la siguiente sesión.

Cabe señalar que, conforme a lo dispuesto por los profesores responsables del programa, las sesiones de acompañamiento se desarrollaron cada 15 días por un periodo de tres meses, sin que esto limitara la comunicación y el acompañamiento extraordinario de los participantes; en total se recabaron 460 bitácoras de ayudas.

4.3. Análisis de los datos

Se realizó un análisis de contenido de las secciones de las bitácoras que aportaron información sobre los tipos de ayudas desplegados en los procesos de acompañamiento. Con este fin se recurrió al método de teoría fundamentada (Bonilla-García y López-Súarez, 2016) para elaborar categorías conceptuales a partir de la naturaleza de los propios datos.

En detalle, el procedimiento de análisis se concretó en dos etapas: i) etapa de codificación abierta, para descartar las secciones que no aportaban datos centrados en las ayudas educativas proporcionadas por los compañeros de aprendizaje expertos y ii) etapa de codificación axial, para construir las categorías conceptuales y el protocolo de codificación. En ambas etapas participaron dos investigadores que, de manera conjunta, elaboraron la codificación abierta y precisaron el protocolo.

5. Resultados

La Tabla 2 presenta los porcentajes de las dificultades en torno a las cuales se desarrollaron los procesos de acompañamiento durante los ciclos escolares 2020-2, 2021-1, 2021-2 y 2022-1.

Tabla 2. Porcentaje de dificultades sobre las que se desplegaron los procesos de acompañamiento en cada ciclo escolar

Factor	Dificultades relacionadas con la solicitud de ayudas educativas	2020-2 %	2021-1 %	2021-2 %	2022-1 %
Cognitivo	Búsqueda de recursos adicionales para la mejora de la tarea	1	1	2	10
	Incomprensión de tópicos temáticos	3	4	3	7
	Complejidad teórico o conceptual para la elaboración de la tarea	7	7	8	6
	Incomprensión sobre las instrucciones para el abordaje o elaboración de la tarea	12	10	13	4
	Incomprensión sobre los criterios específicos o rúbricas de evaluación	2	7	6	1

		25	29	32	28
Metacognitivo	Falta de organización y gestión de tiempos para la elaboración de la tarea	3	3	2	4
	Desconocimiento de estrategias que facilitan el aprendizaje	1	0	0	1
	Desconocimiento de estrategias que facilitan el abordaje y elaboración de la tarea	1	2	1	0
	Falta de autorregulación ante distractores o momentos de procrastinación	5	4	2	0
		10	9	5	5
Socioemocional	Estrés ante el volumen de tareas	9	9	6	35
	Estrés ante el volumen de la información	3	3	1	16
	Falta de concentración ante problemas familiares, personales o económicos	6	5	6	2
	Falta de comunicación efectiva con el docente	32	23	22	1
	Falta de interés o motivación para la realización de las actividades académicas	4	17	22	4
	Falta de comunicación efectiva o incumplimiento de acuerdos en la elaboración grupal de tareas	8	4	5	2
	Falta de clima de confianza o inseguridad ante el resto de los integrantes del grupo	3	1	1	7
		65	62	63	67

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 2, las ayudas educativas requeridas por los compis noveles y proporcionadas por los compis expertos giran en torno a tres grandes factores: cognitivos, metacognitivos y socioemocionales del aprendizaje. No obstante, los tipos de ayuda dentro de cada factor se diversifican según su naturaleza y presencia. En efecto, mientras que en el factor socioemocional se distinguen hasta siete tipos de dificultades que requirieron la ayuda de compis expertos, en los factores cognitivo y metacognitivo se presentan cinco y cuatro tipos de dificultades, respectivamente.

Además, según los datos anteriores, las ayudas requeridas por los compis noveles y desplegadas en los procesos de acompañamiento se centraron mayoritariamente en el factor socioemocional del aprendizaje, ya que siempre presenta porcentajes generales (resaltados en negritas) arriba de 60% y, en menor medida, sobre el factor cognitivo, con porcentajes entre 25% y 32%. De manera contraria, las ayudas relacionadas con el factor metacognitivo fueron las menos requeridas por los compis noveles, ya que presenta porcentajes generales de 10% o menos y fueron disminuyendo en cada ciclo escolar.

En detalle, con respecto al factor socioemocional, las dificultades que requirieron más ayudas fueron las relacionadas con la falta de comunicación efectiva con el docente, aunque solo fue así en los cursos académicos 2020-2, 2021-1 y 2021-2; es importante señalar que en el ciclo 2022-1 este porcentaje bajó hasta 1%. De manera contraria, las dificultades relacionadas con el estrés ante el volumen de tareas y de información presentan porcentajes bajos en los primeros cursos académicos, pero suben considerablemente en el ciclo escolar 2022-1, donde las primeras representan 35% y las segundas 16%. También llama la atención que las dificultades sobre la falta de interés o motivación para la realización de las actividades académicas presentan porcentajes arriba de 15% solo en los ciclos intermedios (2021-1, 17%; 2021-2, 22%). Sobre el resto de las dificultades no se observan cambios relevantes en los porcentajes en el transcurso de los ciclos escolares.

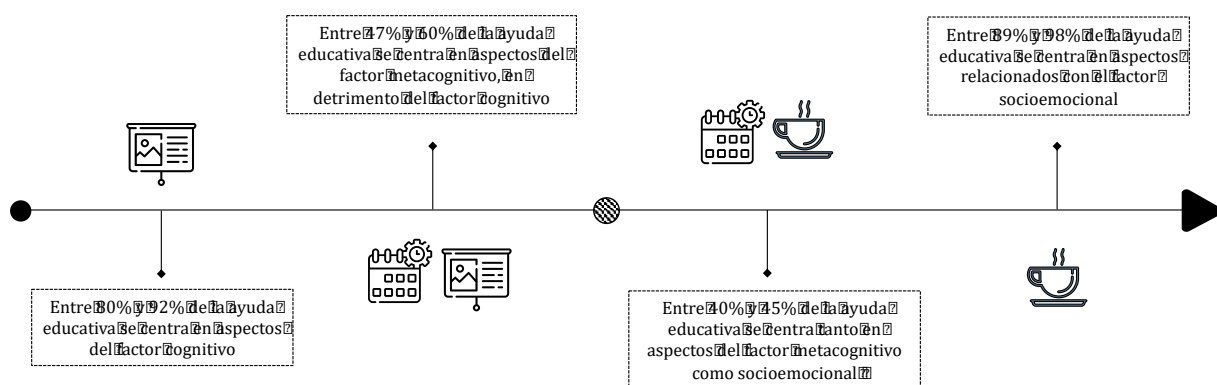
Con respecto al factor cognitivo, las dificultades que requirieron más ayudas fueron las relacionadas con la incomprensión sobre las instrucciones para el abordaje o elaboración de la tarea, ya que en los primeros tres ciclos escolares presenta porcentajes de 10% o más; este porcentaje

disminuye hasta 4% en el ciclo 2022-1. En cambio, las dificultades relacionadas con la búsqueda de recursos adicionales para la mejora de la tarea presentan porcentajes bajos en los primeros cursos académicos, pero sube hasta representar un 10% en el ciclo escolar 2022-1. En el resto de las dificultades no se observan cambios relevantes en los porcentajes, excepto en las que remiten a la incomprensión sobre los criterios específicos o rúbricas de evaluación que presenta porcentajes arriba de 5% en los ciclos intermedios (2021-1, 7%; 2021-2, 6%).

Sobre el factor metacognitivo no se observan cambios importantes en los porcentajes relacionados con las diferentes dificultades; excepto por la falta de autorregulación ante distractores o momentos de procrastinación cuyos porcentajes disminuyeron de 5% en el ciclo 2020-2 hasta 0% en 2022-1.

La Figura 2 presenta una línea del tiempo sobre la evolución de las dificultades y las ayudas educativas desplegadas habitualmente en el transcurso del ciclo escolar; en la figura se señala con un punto negro el inicio del ciclo, con un punto con entramado se representa el momento programado para las evaluaciones intermedias a mitad de ciclo y la fecha representa el término del curso académico.

Figura 2. Evolución de las dificultades y las ayudas educativas proporcionadas en los procesos de acompañamiento de inicio a fin del curso académico.



Fuente: Elaboración propia.

Primero conviene señalar que, en términos generales, el patrón de evolución representado en la Figura 2 es constante durante todos los ciclos escolares en los que se ha implementado el programa de tutoría entre iguales, por lo que no hay distinciones mayores o diferenciadoras entre cada ciclo.

En detalle, las ayudas requeridas por los compis noveles y desplegadas en los procesos de acompañamiento por los compis expertos cambian según transcurre el ciclo escolar en cuatro momentos diferentes. En efecto, mientras al inicio del ciclo se observa que entre 80% y 92% de las ayudas se centraron en aspectos del factor cognitivo, estas disminuyen paulatinamente a la vez que las ayudas centradas en el factor metacognitivo adquieren mayor importancia; tanto es así que poco antes del periodo de evaluación intermedia (punto con entramado a mitad de la figura) estas ayudas llegaron a constituir entre 47% y 60%

Después, toda vez que los estudiantes recibieron los resultados de evaluación intermedia, en la segunda mitad del ciclo escolar entre 40% y 45% de las ayudas se centraron tanto en aspectos metacognitivos como socioemocionales.

Llama la atención que al cierre del ciclo escolar, las ayudas relacionadas con el factor socioemocional fueron las más solicitadas por los compis noveles, ya que estas llegan a representar prácticamente entre 89% y 98% de las ayudas requeridas.

6. Discusión y conclusiones

En este trabajo se presentaron las características de un programa de tutorías entre pares universitarios implementado durante la pandemia con el fin de apoyar sus procesos formativos. El propósito del estudio fue identificar los tipos de ayuda educativa desplegados en los procesos de acompañamiento durante la emergencia sanitaria. A partir de los resultados obtenidos, a continuación, se discuten los hallazgos de mayor relevancia, a la vez que se plantean consideraciones para el futuro.

En primer lugar se constató que las ayudas educativas proporcionadas por los compañeros de aprendizaje expertos giran en torno a tres factores del aprendizaje: cognitivos, metacognitivos y

socioemocionales. Hasta cierto punto, este resultado confirma lo planteado por Castellanos y Onrubia (2018) sobre la variedad de focos de regulación cognitiva y motivacional que se desarrollan en los procesos colaborativos. No obstante, los datos del presente estudio no aportan evidencia sobre la incidencia de las ayudas educativas sobre los procesos y resultados de aprendizaje de los compañeros de aprendizaje noveles.

En segundo lugar cabe destacar que las ayudas educativas relacionadas a cada factor se diversifican según el tipo de dificultad o necesidad educativa que presentan los compañeros de aprendizaje noveles. En efecto, como bien señalan Colomina y Onrubia (1990), las ayudas educativas entre iguales no se agotan en un factor, sino que remiten a diferentes aspectos llegando incluso a personalizarse y ajustarse, tal como se observó en los resultados. Así, se ha logrado identificar hasta 16 tipos de ayudas educativas desplegadas en los procesos de acompañamiento del programa Compañero de Aprendizaje: cinco centradas en el factor cognitivo, cuatro en el factor metacognitivo y siete en el factor socioemocional.

Sobre este último factor, Durán (2014) señala que la proximidad entre iguales genera un clima de confianza y sensibilidad, por lo que el hecho de que las ayudas centradas en el factor socioemocional sean las más presentes en todos los procesos de acompañamiento es posible que se relacione con lo señalado por dicho autor. En este factor es importante señalar los cambios abruptos en los porcentajes relacionados con la falta de comunicación efectiva con el docente y el estrés ante el volumen de tareas y de la información, que tal vez se relacione con el cambio de modalidad: mientras que en los primeros ciclos fue más vital estar en constante comunicación con el docente por la virtualidad, en el último ciclo, ante el regreso a las clases presenciales, este aspecto disminuyó y, en cambio, se incrementó el estrés al atender tanto las actividades presenciales como las requeridas de manera semipresencial.

Finalmente, los resultados también permiten delimitar una serie de consideraciones para el futuro. Si bien es cierto que este trabajo reduce parte de las deficiencias en la investigación sobre tutoría señaladas por De la Cruz y otros (2011) sobre la falta de documentación del proceso y las interacciones entre tutor y tutorado, es necesaria la realización de nuevos estudios considerando un análisis más completo, abarcativo y de distintas fuentes, ya que solo se ha dado cuenta de lo recabado en las bitácoras de ayudas educativas.

Además, dado el carácter exploratorio del estudio, es necesaria la realización de nuevos trabajos con un mayor grado de control para robustecer los hallazgos, de tal manera que, como bien señalan Lobato y Guerra (2016), se avance hacia un cambio en la cultura universitaria para sistematizar la tutoría entre iguales. De hecho, incluso resulta pertinente retomar las pautas pedagógicas para implementar la tutoría electrónica propuestas por Arnaiz y otros (2012) y adaptarlas a las características del programa Compañero de Aprendizaje.

Referencias

- Aguilera, J. L. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*, 30. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>
- Alcocer, A., Guillermo, G., & Pacheco, V. (2021). Alcance del programa de tutorías en el nivel superior, durante las estrategias de educación a distancia por el COVID en el sureste de México. *Revista Electrónica Sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 8(16), 1-13. <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/760>
- Arnaiz, P., López, P., & Prendes, M. P. (2012). Tutoría electrónica en la enseñanza superior: la experiencia de uso en la Universidad de Murcia. *Revista Española de Pedagogía*, 70(252), 299-319. <https://www.jstor.org/stable/23766773>
- Asociación Nacional de Universidades y Escuelas de Educación Superior [ANUIES]. (2020). *Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19*. [https://web.anuies.mx/files/Acuerdo Nacional Frente al COVID 19.pdf](https://web.anuies.mx/files/Acuerdo_Nacional_Frente_al_COVID_19.pdf)
- Barbosa-Herrera, J. C., & Barbosa-Chacón, J. W. (2019). La tutoría entre pares: Una mirada al contexto universitario en Latinoamérica. *Revista Espacios*, 40(15), 1-12. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n15/a19v40n15p30.pdf>
- Benoit, C., Jaramillo, C., & Castro, R. (2019). Aprendizaje y formación valórica en la enseñanza mediante tutorías entre pares. *Praxis & Saber*, 10(22), 89-113. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.8796>
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (57), 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Cabeza, P., Hernández, D., & Gutiérrez, F. (2021). Diferenciación entre la tutoría de acompañamiento presencial y virtual de la Universidad Metropolitana del Ecuador, durante la Covid-19. *Revista Conrado*, 17(83), 517-526. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2124>
- Cancela, M., González, N., & Quevedo, M. (2021). Trabajo de Tutorías en Pandemia Adaptado al Cumplimiento de Calidad en el Departamento de Sistemas y Computación del Instituto Tecnológico de Culiacán. *Conaic*, 8(3), 32-47. <https://doi.org/10.32671/terc.v8i3.219>
- Castellanos, J. C., & Onrubia, J. (2018). Group characteristics and profiles of shared regulation in collaborative environments involving asynchronous communication. *Infancia y Aprendizaje*, 41(2), 369-414. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1434037>
- Chois, P., Casas, A., López, A., Prado., & Cajas, E. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe>
- Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, 657-688. http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_26.pdf
- Colomina, R. & Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar* (p. 415-435). Alianza.
- De la Cruz, G., Chehaybar y Kury, E., & Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la educación superior*, 40(157), 189-209. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>
- Díaz, J. (2021). Administración de la práctica tutorial en tiempos del COVID-19: Atendiendo las necesidades especiales de los alumnos universitarios a través de la tutoría en línea. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2557>
- Durán, D., Flores, M., Mosca, A., & Santiviago, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2(1), 30-39. https://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/art3_duran.pdf
- Espina-Romero, L. C. (2022). Procesos de Enseñanza-Aprendizaje Virtual durante la COVID-19: Una revisión bibliométrica. *Revista De Ciencias Sociales*, 28(3), 345-361. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i3.38479>

- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario Europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418105.pdf>
- García, R., González, M., & Torres, B. (2021). La percepción docente sobre las tutorías en el contexto del COVID-19. *Revista Psicológica Herediana*, 14(1), 21-28. <https://doi.org/10.20453/rph.v14i1.4030>
- González Vallés, J. E., Barrientos-Báez, A. y Parra López, E. (2020). Gobernanza y comunicación en la Universidad. Estudio a partir del COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(91), 1247-1261. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/33200/34863>
- Hernández Amorós, M. J., Urrea, M. E., Aparicio, P., Estesos, J., Llorens, A., Pérez, E., Sánchez, M., & Soler, R. (2017). Percepción del alumnado de la Facultad de Educación sobre el carácter humanista de la acción tutorial. En R. Roig Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria: Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (p. 883-893). Octaedro Editorial. <https://n9.cl/9h91jt>
- Hidalgo, M. C., Carrasco-Velar, R., & Díaz-Bravo, T. (2020). La tutoría entre iguales desde una nueva perspectiva. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1), 1-13. www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/355/395
- Keswani, R., Sethi, A., Repici, A., Messman, H., & Chiu, P. (2020). How To Maximize Trainee Education During the COVID-19 Pandemic: Perspectives from Around the World. *Gastroenterology*. <https://doi.org/10.1053/j.gastro.2020.05.012>
- Kraemer, M., Yang, C., Gutiérrez, B., Wu, C., Klein, B., & Pigott, D. (2020). The effect of human mobility and control measures on the COVID-19 epidemic in China. *Science*, 368(6490), 493-497.
- Li, R., Pei, S., Chen, B., Song, Y., Zhang, T., Yang, W., & Shaman, J. (2020). Substantial undocumented infection facilitates the rapid dissemination of novel coronavirus (SARS-CoV-2). *Science*, 368(6490), 489-493. <https://doi.org/10.1126/science.abb3221>
- Lobato, C., & Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educación*, 52(2), 379-398. <https://addi.ehu.es/handle/10810/25406>
- Mauri, T. & Clarà, M. (2012). Ayuda educativa entre iguales en tareas de escritura colaborativa on-line. Un estudio de las relaciones entre Presencia Docente y Presencia Cognitiva. *Cultura y Educación*, 24(3), 337-350. <https://doi.org/10.1174/113564012802845622>
- Méndez-Rodríguez, R. D., Arellano-González, A., Ríos-Vázquez, N. J., & Carballo-Mendivil, B. (2022). Influencia de factores personales e institucionales en el rendimiento académico de universitarios mexicanos. *INNOVAREsearch Journal*, 7(2), 16-39. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n2.2022.2063>
- Murphy, M. P. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Nguyen, K., Enos, T., Vandergriff, T., Vasquez R., Cruz, P., Jacobe, H., & Mauskar, M. (2020). Opportunities for education during the COVID-19 pandemic. *JAAD International*, 1(1), 21-22. <https://doi.org/10.1016/j.jdin.2020.04.003>
- Núñez, A. F. (2021). Tutoría académica en la educación superior: el rol del autor académico, tutor pedagógico y del estudiante en la modalidad a distancia. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 5(e), 64-75. www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/373
- Obaya, V., & Vargas, R. Y (2014). La tutoría en la educación superior. *Educación Química*, 25(4), 478-487. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70070-9](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70070-9)
- Vázquez, M. (2021). Acompañamiento socioemocional en pandemia: tutorías PACE a estudiantes de cuarto año medio. *Revista Saberes Educativos*, (6), 95-115. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60711>
- World Health Organization [WHO]. (2020, 11 de marzo). *This is not just a public health crisis, it is a crisis that will touch every sector – so every sector* [Tweet]. Twitter.