

Vilma Huerta Cordova *
<https://orcid.org/0000-0002-2914-7132>

Universidad Autónoma Benito
Juárez de Oaxaca. Facultad de
Idiomas, Cuerpo de investigación en
lingüística aplicada crítica (CALAC),
Oaxaca, México, v_huerta@yahoo.com

La tutoría entre iguales: estrategia para que los futuros enseñantes conozcan y practiquen las funciones docentes básicas

Peer Tutoring: A Strategy to Help Future
Teachers Know and Practice Basic
Teaching Skills

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1360>

Recibido: 23 de mayo 2022

Aprobado: 24 de octubre de 2022

Publicado: 27 de febrero de 2023

* Autor de correspondencia:
Universidad Autónoma Benito Juárez
de Oaxaca. Facultad de Idiomas.
Cuerpo de investigación en lingüística
aplicada crítica (CALAC), Oaxaca,
México. Orcid: 000-0002-2914-7132.
Calle Carbonera 1015, barrio Trinidad
de las Huertas, Oaxaca, México, CP
68000. v_huerta@yahoo.com.

Huerta Cordova, V. (2023). La tutoría
entre iguales: Estrategia para que
los futuros enseñantes conozcan y
practiquen las funciones docentes
básicas. *Papeles*, 15(29), e1360.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1360>



Resumen

Introducción: Esta investigación fue realizada con 24 estudiantes inscritos en la Licenciatura en la Enseñanza de Idiomas en la Universidad Benito Juárez (Oaxaca, México). El objetivo fue conocer cómo la tutoría entre iguales (TEI), método caracterizado por la formación de parejas de alumnos que se enseñan mutuamente un contenido curricular, ayuda a desarrollar las funciones docentes básicas. Los estudiantes recibieron formación sobre TEI y aspectos básicos de planeación. Posteriormente, se conformaron 12 parejas (A y B) bajo el principio de TEI recíproca. **Metodología:** El participante A (tutor), siguiendo los criterios de la TEI, preparaba un tema curricular y lo enseñaba a B (tutorado), el cual realizaba la misma función (B tutor y A tutorado). Para la investigación, se utilizó un enfoque cualitativo y para recolectar los datos se empleó el grupo focal. Todos los alumnos formaron parte de un grupo focal al acabar sus sesiones como tutores. En total, se realizaron seis grupos focales, los cuales fueron grabados en audio. Los datos se analizaron de manera reiterativa presentando los siguientes temas emergentes conectados con la TEI y las funciones docentes básicas: a) conocer el contenido a enseñar, b) elaborar planeaciones didácticas y c) diseñar material didáctico. **Resultados y Discusión:** Los resultados apuntaron a que la TEI es una estrategia efectiva para la formación de docentes, ya que durante las prácticas de TEI se ponen en marcha actividades básicas docentes como planear y diseñar material didáctico. **Conclusiones:** Lo anterior permite practicar la docencia y favorecer la formación como enseñantes.

Palabras clave:

Tutoría entre iguales; formación de docentes; práctica pedagógica; aprendizaje activo; competencia profesional.

Abstract

Introduction: This research was carried out with 24 students enrolled in the B.A. program in language teaching at the Benito Juárez University of Oaxaca, Mexico. The objective was to find out how peer tutoring, method characterized by the creation of pairs of students who teach each other an academic topic, could promote the development of basic teaching skills. To conduct the research, the students, firstly, received training on peer tutoring (TEI) and basic aspects of lesson planning. Then, 12 pairs of students (A and B) were formed following the principle of reciprocal peer tutoring. **Methodology:** Participant A (tutor), following the TEI criteria, prepared a curricular topic and taught it to his peer B (tutoree), who subsequently performed the same function (tutor B and tutoree A). In the research, a qualitative approach was used, and a focus group was employed to collect the data. All students were part of a focus group at the end of their session as tutors. In total, 12 focus groups of tutors each were realized, which were audio recorded. **Results and Discussion:** The data was reiteratively analyzed, generating the following emergent themes connected with peer tutoring and basic teaching functions: (i) knowing the content to be taught; (ii) elaborating didactic plans; and (iii)

Keywords:

Peer tutoring; teacher training; teaching practice; active learning; professional skills

designing didactic material. The results indicated that peer tutoring is an effective strategy for teacher training, since during TEI practices, basic teaching activities such as planning and designing teaching materials are launched. **Conclusions:** This allows an effective teacher-training.

1. Introducción

Cada profesión contempla conocimientos, habilidades y actitudes que se agrupan en lo que llamamos perfil de egreso (PE). El PE, entre otros aspectos, se construye a partir de experiencias teóricas y prácticas que los estudiantes atienden en su tránsito por el currículo escolar. En el caso de programas que forman profesores de lenguas, existen funciones básicas definidas en el PE que los futuros enseñantes deben adquirir y practicar. La Licenciatura en la Enseñanza de Idiomas en la Universidad Benito Juárez (Oaxaca, México) contempla el dominio de cuatro áreas para alcanzar el PE, una de ellas es la docencia y la práctica. El área de docencia y práctica le provee al alumnado las competencias para ejercer la enseñanza en general y los idiomas en particular, y proporciona escenarios reales de práctica bajo la supervisión de un profesor. Las asignaturas que brindan información sobre docencia están distribuidas desde el inicio y hasta el final del programa. Sin embargo, la práctica se localiza a partir del sexto semestre, lo que implica menor tiempo para poner en marcha lo aprendido en escenarios reales. De lo anterior, el equipo de trabajo se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo la tutoría entre iguales puede promover el desarrollo y la práctica de las funciones docentes básicas en los futuros docentes de lenguas desde el inicio del programa? Con la pregunta enunciada, en los siguientes párrafos, primero, se muestra información relacionada con la tutoría entre iguales: concepto, tipología y organización, y, posteriormente, se presenta lo relativo a las funciones docentes básicas: conocer el contenido a enseñar, planear y diseñar material didáctico.

1.1 Tutoría entre iguales

Para iniciar, Ovejero Bernal (2018) expresa que el aprendizaje cooperativo es una estructura en la que el grupo comparte un objetivo común, el cual se alcanza gracias a la suma de esfuerzos de cada uno de los miembros. El aprendizaje cooperativo se fundamenta en cinco principios que se describen a continuación. La interdependencia positiva implica diseñar una tarea para que cada uno de los integrantes tenga una responsabilidad que cumplir que beneficie al grupo (La Prova, 2017). La responsabilidad individual y grupal tiene que ver con la conciencia de que se es responsable de sí mismo y, al mismo tiempo, del grupo con el que se trabaja. La interacción cara a cara consiste en interactuar de manera positiva y apoyarse mutuamente entre los miembros del equipo. El desarrollo de habilidades sociales implica mejorar la comunicación entre los integrantes del grupo y resolver los conflictos que surjan durante el proceso cooperativo. Finalmente, la evaluación individual y grupal es la actividad de reflexionar de manera personal y grupal sobre las acciones que favorecieron u obstaculizaron el trabajo de equipo. Entre los métodos de aprendizaje cooperativo, se encuentra la tutoría entre iguales (TEI), la cual se entiende como

un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (el rol de tutor y de tutorados derivados del diferente nivel de competencia sobre la materia) y un objetivo común, conocido y compartido (la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares) que se consiguen mediante un marco de relación exteriormente planificado. (p. 38)

La TEI implica la generación de parejas de estudiantes en que uno asume el rol de tutor y el otro de tutorado. La relación es posible gracias a la diferencia de niveles de conocimiento sobre un tema curricular entre los implicados. Tanto tutor como tutorado reconocen la existencia de una meta común entre ellos: enseñar y aprender un tema específico. La enseñanza y el aprendizaje del tópico es posible porque tutor y tutorado reciben formación previa sobre la TEI y, además, el tutor planifica su actuación. Para poner en marcha prácticas de TEI, se deben observar dos aspectos básicos: la conformación de las parejas y la formación de los estudiantes.

Tooping et al. (2016) explican que las parejas se pueden integrar a partir de cuatro tipologías: diferentes edades o cursos, misma edad o mismo curso, rol fijo (tutor y tutorado siempre desempeñan el mismo rol) y rol recíproco (tutor y tutorado alternan los roles). La conformación de las parejas o díadas dependerá de los objetivos perseguidos y las condiciones que se tengan en las aulas. Respecto de la formación de los estudiantes, Puig Rovira y Martín (2007) opinan que la TEI no se centra solo en la tarea de juntar alumnos. Además, se deben observar los siguientes elementos: formar a los tutores, buscar un alto dominio de los tutores, diseñar un procedimiento pautado, proporcionarle al tutor información del progreso del tutorado, mantener la figura de la tutoría entre iguales durante un tiempo y evaluar las actuaciones de las parejas. Duran Gisbert y Vidal Iglesias (2004) añaden la evaluación de las parejas. A continuación, se describe cada uno de estos rasgos de acuerdo con los autores señalados.

1. Formar a los tutores: Para incrementar la calidad de las TEI, los alumnos deben recibir formación previa sobre qué es la TEI y sus implicaciones.
2. Buscar un alto dominio de los tutores: Además de conocer los procedimientos

y las responsabilidades de la TEI, un buen dominio del contenido a enseñar es indispensable para ejercer la ayuda entre iguales.

3. Diseñar un procedimiento pautado: Este tiene que ver con planificar la TEI. El tutor debe, con la ayuda del docente, diseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje que pondrá en marcha para que el tutorado aprenda el contenido seleccionado.
4. Proporcionar al tutor información del progreso del tutorado: La confianza y la seguridad del tutor incrementarán en la medida en que se le informe de los avances del tutorado.
5. Mantener la figura de la TEI durante un tiempo. La práctica sostenida por parte del tutor le ayudará a conocer en profundidad las tareas y las demandas propias de la TEI.
6. Evaluar las actuaciones de las parejas: Los docentes pueden evaluar la actuación del tutor y tutorado. También el tutor puede evaluar al tutorado y el tutorado al tutor. Además, se puede reservar algún espacio para que los tutores comuniquen sus inquietudes y reflexionen sobre lo acontecido en los procesos de ayuda entre pares.

De acuerdo con Baudrit (2012), los estudiantes no se ayudan entre sí solo por integrar grupos, sino que es necesario la introducción de técnicas cooperativas para que se dé un

Los estudiantes no se ayudan entre sí solo por integrar grupos, sino que es necesario la introducción de técnicas cooperativas para que se dé un apoyo mutuo sistemático.

apoyo mutuo sistemático. Por tanto, la TEI y sus etapas de formación son esenciales para favorecer el éxito de las prácticas de TEI y minimizar fallas durante el proceso. La TEI sigue una estructura que le da mayor estabilidad al tutor en el momento de enseñar, pone en marcha la capacidad mediadora del alumnado y saca provecho de la diversidad que existe entre los estudiantes (Duran Gisbert, 2014). En el ámbito de la educación superior, existen estudios como el de Aguilera García (2019) en el que se muestra la actividad tutorial como una acción no solo circunscrita a orientar estudiantes en el medio universitario y en temas académicos, sino como una tarea de mayor alcance. En su análisis, expone que un tutor debe, por ejemplo, propiciar una relación positiva de trabajo, buscar reducir los índices de fracaso escolar y elevar la buena formación de los alumnos. Lo anterior implica que los tutores cumplan determinados rasgos: conciencia de la importancia de su actividad, conocimiento sobre el medio universitario y experiencia investigativa.

Duran Gisbert y Flores Coll (2015) comentan distintas experiencias sobre TEI en universidades del Estado español e Iberoamérica. La primera, realizada en Universidad de La Laguna (España), muestra cómo un estudiante formado como tutor utiliza su experiencia

acumulada para asesorar y orientar a un alumno de nuevo ingreso. La segunda, llevada a cabo en la Universidad de Granada (España), señala que, para incrementar el rendimiento académico y los hábitos de estudio en los alumnos, se forman tutores que apoyan a los tutorados para los fines mencionados. La tercera, ejercida en la Universidad Autónoma de Cataluña (España), se centra en formar a un asesor estudiante que acompaña a un alumno de reciente ingreso sin provocar relaciones de dependencia ni igualdad, lo que posibilita procesos de reflexión y auto-crítica de ambos participantes. Finalmente, muestran el trabajo de tutoría entre iguales, circunscrita a una clase, realizada en la Universidad Benito Juárez (Oaxaca, México), donde los alumnos aprendieron y enseñaron temas relacionados con la materia de Inglés a través de la TEI. Además de las anteriores experiencias, encontramos otros trabajos desarrollados en la educación superior sobre TEI y diversidad lingüística (Huerta Cordova et al., 2019) y TEI y dominio de contenidos (Duran Gisbert y Huerta Cordova, 2008). Una vez revisada la TEI, se expone la información relativa a las funciones docentes básicas.

1.2 Funciones docentes básicas

Respecto de las funciones docentes básicas, Marcelo y Vaillant (2018), Perrenoud (2007) y Zabalza (2017) coinciden en que los docentes deben reunir determinados saberes, habilidades y actitudes para desempeñar la tarea de educar. Todos estos rasgos se agrupan en lo que se conoce como competencias docentes. Según Londoño Orozco y Cano García (2015),

no son un estado ni un conocimiento que se posee y, por tanto, no se pueden reducir a un saber o a un saber hacer. Las competencias contienen o integran recursos (conocimientos, habilidades, actitudes), pero van más allá, hay que orquestarlos. Por tanto, hay que



enfatar el componente aplicativo, el carácter contextualizador de las competencias. (p. 14)

Además de saber, de saber hacer y de orquestar, nosotros añadiríamos reflexionar. El componente reflexivo dota los procesos de orquestación de una mirada analítica y crítica, lo que puede derivar en mejoras en la enseñanza y el aprendizaje. A partir de esta idea, las competencias docentes básicas consideradas para este trabajo son conocer el contenido a enseñar, planear y diseñar material didáctico. A continuación, se exponen cada una de ellas.

Los contenidos a enseñar son una de las materias primas del proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, los enseñantes deben mostrar conocimiento sobre los contenidos curriculares que habrán de adquirir los alumnos. Perrenoud (2007) opina que los profesores deben saber la disciplina y sus contenidos, Zabalza (2017) menciona que los docentes deben tener un dominio aceptable de los contenidos disciplinares y Marcelo y Vaillant (2018) subrayan que el conocimiento de una disciplina es parte de la identidad docente y dota a los profesores de un bagaje de información, ideas y procedimientos. En efecto, los saberes forman parte central de la actividad docente, los maestros tienen claro que conocer lo que van a enseñar es fundamental, mas no es lo único, hay que saber cómo enseñar los contenidos.

Otra competencia básica de los docentes es saber facilitar los contenidos curriculares a los estudiantes; nos referimos a la planeación. Para Zabalza (2017),

la capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito de competencia del docente. En términos generales se trata de convertir una idea o un propósito en un proyecto en acción. Los profesores pensamos nuestra asignatura y trasladamos esa idea a una propuesta práctica

pensando en cómo vamos a trabajarla con nuestros alumnos. (pp. 72-73)

Planear es un proceso en el que los profesores toman decisiones de cómo trabajar con los alumnos un determinado contenido curricular. Las planeaciones plantean no solo objetivos, tópicos, pasos a seguir, metodologías, formas de evaluar, materiales didácticos y bibliografía, también expresan posiciones epistemológicas y políticas que configuran la práctica docente. Otros autores, al referirse a la planeación, utilizan el término “secuencia didáctica”.

Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. (Tobón Tobón et al., 2010, p. 20)

Las actividades o secuencias didácticas son una especie de progresión de tareas de enseñanza-aprendizaje, diseñadas y planteadas con un propósito claro y con una lógica coherente e integradora que evita que el conocimiento se fragmente. La planeación le da rumbo y estabilidad a la práctica docente y expresa la visión de los enseñantes de la educación. Por tanto, no se puede pensar en la planeación como una tarea mecánica y lineal; por el contrario, en cada paso, instrucción o tarea, se exhiben concepciones de lo que implica enseñar y aprender.

El diseño o la selección de material didáctico es otra actividad, igualmente, cotidiana en la enseñanza. Manrique Orozco y Gallego Henao (2013) sostienen que el material didáctico es un elemento que favorece y potencia la educación. Cuando los materiales didácticos se utilizan con metodologías

Al elegir un material didáctico, se debe pensar en el grupo al que va dirigido para garantizar, en la medida de lo posible, su mayor utilidad.

lúdicas y ricas en aprendizajes prácticos, logran propiciar esquemas cognitivos más significativos, ejercitan la inteligencia y estimulan los sentidos. Es decir, los materiales didácticos son herramientas usadas por los docentes para favorecer aprendizajes significativos. Vargas Murillo (2017) señala que, al elegir un material didáctico, se debe pensar en el grupo al que va dirigido para garantizar, en la medida de lo posible, su mayor utilidad. El mismo autor amplía al indicar que los recursos didácticos proporcionan información, guían el proceso de enseñanza-aprendizaje, favorecen la comunicación y motivan a los alumnos. Los materiales didácticos pueden ser seleccionados por los profesores o elaborados por ellos mismos. En ambos casos, deben estar relacionados con los temas a revisar y buscar el aprendizaje con sentido. Los materiales didácticos no guardan una neutralidad, por el contrario, develan la visión del maestro sobre la enseñanza y el aprendizaje. Desde la pedagogía crítica, los materiales didácticos son analizados y cuestionados, exponen en sus componentes visiones de corte sexista, racista, etc.

2. Metodología

El trabajo de investigación duró un semestre escolar y se realizó en la materia de Teoría Educativa. La asignatura pertenece al área de docencia y práctica, y está ubicada en el primer semestre de la Licenciatura en la Enseñanza de Idiomas; es el primer

acercamiento a temas educativos por parte de los estudiantes. La materia era atendida por 24 alumnos, 19 mujeres y 5 hombres, cuyas edades fluctuaban entre los 18 y 21 años. Los temas seleccionados para trabajar fueron “currículo formal” y “currículo real”. El proceso metodológico fue dividido en dos secciones: la organización de las prácticas de TEI y la metodología empleada en la investigación. Enseguida, se presenta la primera sección que constó de nueve pasos o etapas.

1. Formación previa de los alumnos: En dos clases, de dos horas cada una, los 24 estudiantes fueron formados en dos temas: TEI y elementos básicos de planeación. La formación de TEI contempló concepto de TEI, responsabilidades del tutor y tutorado, y procedimiento de la TEI. En la planeación, se revisaron concepto, importancia y estructura básica de la planeación (tema, objetivo, actividades y material didáctico).
2. Los 24 estudiantes se dividieron en dos grupos de 12 participantes cada uno, A y B. Al grupo A se le asignó el tópico de currículo formal y al grupo B el tópico de currículo real.
3. La docente diseñó una serie de actividades de enseñanza y aprendizaje para que los tutores del grupo A conocieran el contenido de currículo formal y los del grupo B el contenido de currículo real. Esta actividad implicó dos clases de 45 minutos para los tutores A y también dos clases de 45 minutos para los tutores B. La docente facilitó lecturas sobre los temas, realizó preguntas detonadoras y les solicitó controles de lectura de la información proporcionada a los tutores.
4. Después de aprender el contenido a enseñar, la docente apoyó a los tutores A y B en el diseño de las planeaciones didácticas de los temas asignados y en la selección o el diseño de material didáctico. Esta actividad le tomó al grupo A dos clases

de aproximadamente 45 minutos cada una y al grupo B también. La docente informó a los tutores que tenían que seguir la pauta de planeación: introducción del tema y objetivo perseguido, actividades centrales, material didáctico y cierre de la TEI. Como ejemplo de las actividades de planeación, los tutores diseñaron preguntas de exploración en la introducción: ¿sabes qué es un currículo formal?, ¿sabes qué se entiende por currículo real? Y, posteriormente, entregaron información sobre los temas. Los tutorados tenían que leer la información y destacar las ideas importantes como una de las actividades centrales. Respecto del material didáctico, los tutores construyeron sus propios materiales o seleccionaron algunos ya elaborados. Por ejemplo, crearon una serie de tarjetas plastificadas con preguntas de tipo personal para que el tutor y tutorado se conocieran mutuamente: ¿tienes mascotas?, ¿cuántos hermanos/as tienes?, etc. Uno de los materiales didácticos seleccionados fueron diferentes programas de estudio de licenciaturas en idiomas para comparar los currículos formales.

5. Conformación de las parejas: Las parejas se estructuraron con un alumno del grupo A y uno del grupo B. En total, se organizaron 12 díadas bajo la lógica de tutoría recíproca (Duran Gisbert y Vidal Iglesias, 2004). Las parejas se nombraron como D1 hasta D12 (Díada1-Díada 12) y a cada uno de los integrantes de las díadas se le asignó la letra del grupo al que pertenecían: A o B (D1.A y D1.B). Cuando una de las partes fungía como tutor, se le identificaba con una letra "T", y cuando desempeñaba el rol de tutorado, se le asignaba una letra "t" (D1.A.T/D1.A.t-D1.B.T/D1.B.t).
6. Realización de las prácticas de tutoría entre iguales. Los tutores del grupo A enseñaron a sus compañeros el tema que prepararon. Los tutores A realizaron tres tutorías, una por día, de aproximadamente

45 minutos cada una. Posteriormente, se cambiaron los roles, y fue el turno para los tutores del grupo B, quienes realizaron la misma actividad: tres tutorías, una por día, de 45 minutos cada una. Es preciso comentar que la primera TEI (tanto de los tutores A como de los tutores B) fue destinada para que los tutores y tutorados se conocieran de manera personal. Las otras dos TEI se enfocaron en el planteamiento de los temas, ya currículo formal, ya currículo real. La docente monitoreaba a las parejas y ofrecía apoyo a las díadas que lo solicitaban para asegurar el dominio de los contenidos y una óptima actuación.

7. Al concluir la tutoría tres, ya de A, ya de B, los tutorados evaluaban la actividad del tutor a través de un formulario que contenía los siguientes tópicos: dominio del contenido a enseñar, calidad de las actividades de aprendizaje, calidad de las explicaciones, atención a las necesidades del tutorado y pertinencia de los materiales didácticos. La escala de valoración contemplaba: excelente, muy bien, aceptable y nulo. La información se entregó al tutor A o B, sin embargo, no se utilizó en la investigación.
8. Realización de sesiones de grupo focal: Todos los alumnos formaron parte de un grupo focal al acabar sus sesiones como tutores. Por tanto, los tutores A efectuaron tres sesiones de grupos focales y los tutores B también. Cada sesión de grupo focal tuvo una duración promedio de 45 minutos. Siguiendo la guía temática, los tutores A y B, en sus correspondientes grupos focales, reflexionaban sobre cómo la TEI les había ayudado a conocer y practicar las funciones docentes básicas.
9. Función de la docente: La docente a cargo del proceso, como se vio en puntos anteriores, realizó actividades de organización y apoyó durante las prácticas de TEI, lo que implicó un giro, aunque sea pequeño, en su rol como enseñante.

Trabajar con 12 tutores del grupo A y con 12 tutores del grupo B posibilitó a la enseñante ofrecerles una atención más cercana y personalizada a los tutores y tutorados. Por ejemplo, pudo aclarar dudas a los tutores respecto de los contenidos a enseñar, planeaciones y materiales didácticos. Además, apoyó durante las prácticas de TEI a los tutores que lo solicitaban o que de acuerdo con sus observaciones necesitaban soporte. Esta actuación de supervisión y de apoyo por parte de la enseñante y la práctica sostenida de los tutores durante todo el proceso favoreció la mejora de las prácticas de TEI, como se ve en los resultados.

Respecto de la metodología, el enfoque utilizado fue el cualitativo que, en palabras de Vasilachis de Gialdino (2019), se interesa por la manera en que el mundo es comprendido, vivido, elaborado; por el contexto y sus procesos, así como por la visión de los participantes que incluye sus sentidos, los significados, las experiencias, los conocimientos y los relatos. La investigación cualitativa, por tanto, permitió tener las impresiones y los significados de los estudiantes sobre las prácticas de tutoría entre iguales conectadas con su formación de enseñantes. Aunque los resultados, como se manifiesta en la discusión, reportan opiniones de los estudiantes por números o cantidades (por ejemplo, 5 de 12 personas), la metodología se considera “cualitativa” y no “cuantitativa” o “mixta”, debido a que cada participante en las cifras mencionadas representa opiniones o creencias situadas en un panorama de subjetividad, lo cual, según Hesse-Biber (2017), mantiene el carácter cualitativo del estudio.

El método de recolección de datos seleccionado fue el grupo focal, ya que el objetivo era generar una conversación entre los participantes del estudio y no solo una conversación con el investigador. También

se empleó la toma de notas. De acuerdo con Barbour (2014), el grupo focal es un debate que se genera entre los participantes de un grupo sobre un tema específico, el cual es estimulado por el investigador: “Estimular activamente la interacción de un grupo se relaciona de modo muy obvio con llevar el debate del grupo de discusión y asegurar que los participantes hablan entre sí en lugar de interactuar solo con el investigador o moderador” (p. 26). Para la realización del grupo focal, como se mencionó, se elaboró una guía con los siguientes temas: conocimiento y dominio de la materia, planeación y su importancia, y uso de materiales didácticos. Esta guía temática permitió centrarse en el objetivo de la investigación y también fue el instrumento que posibilitó conducir la discusión entre los participantes. La toma de notas, asimismo, fue utilizada como auxiliar durante los grupos focales para registrar cualquier dato pertinente durante el desarrollo de los grupos focales: “es aconsejable registrar sus observaciones inmediatas sobre el debate del grupo de discusión, tomando nota de cualquier rasgo sobresaliente de la dinámica del grupo y sus propias impresiones sobre temas que más han atraído a los participantes” (pp. 110-111).

Al finalizar cada sesión de TEI, todos los alumnos formaron parte de un grupo focal al acabar sus sesiones como tutores. Por tanto, los 12 tutores del grupo A efectuaron tres grupos focales de aproximadamente 45 minutos cada uno y los 12 tutores del grupo B también. Los debates de los grupos focales fueron grabados en audio y transcritos para su posterior análisis. Las transcripciones, de acuerdo con prácticas cualitativas de investigación, se realizaron de manera textual o literal, omitiendo “elementos paralingüísticos (no verbales) de un discurso, como tono, volumen [y] entonación, con el fin de enfocar en el contenido del habla sin posibles distracciones paralingüísticas” (Packer, 2018, p. 165).

Para el análisis de las transcripciones, primero, se hizo un sistema de códigos para fragmentar la información en unidades de significado (Latorre Beltrán, 2015). Los códigos que surgieron de esta etapa fueron temáticos: contenido (C), planeación (PLA) y material didáctico (MD). Enseguida, se hizo un sistema de categorías y subcategorías organizado en un diagrama. Categoría 1. Aprendiendo el contenido a enseñar: responsabilidad de aprender el contenido de la materia, repasar el contenido a enseñar y reconocer limitaciones respecto del contenido a enseñar. Categoría 2. Elaborando planeaciones didácticas: planeación como secuencia de pasos orientadores, planeación con visión significativa y planeación estable y flexible. Categoría 3. Diseñando materiales didácticos como auxiliares en el proceso de enseñanza-aprendizaje: material didáctico alineado a las actividades de enseñanza y aprendizaje y reconocimiento de distintos tipos de materiales didácticos. Una vez expuesta la metodología, el siguiente apartado muestra los resultados y la discusión.

3. Resultados y discusión

En esta sección, se presentan los resultados y la discusión de la investigación, la cual está organizada bajo los siguientes temas emergentes: aprender el contenido a enseñar, elaborar planeaciones didácticas y diseñar material didáctico.

3.1 Aprender el contenido a enseñar

Para iniciar el análisis y la discusión del primer tema emergente, 8 de 12 tutores del grupo B y 6 de 12 tutores del grupo A, en el segundo grupo focal, expresaron que para realizar una práctica de TEI fue necesario aprender el contenido a enseñar. Posteriormente, en el tercer grupo focal, 12 tutores del grupo A y 10 tutores del grupo B reafirmaron la importancia

de saber la información y, además, señalaron que se debe hacerlo en profundidad.

A mí me tocó el tema del currículo formal, lo primero que hicimos fue aprender bien el tema, digo que bien porque para dar una clase a 35 alumnos o una tutoría entre iguales o una asesoría debes saber, no puedes llegar y no saber del contenido, es una responsabilidad enseñar. (D4.A.T)

El tutor destacó la responsabilidad de conocer el contenido a enseñar en cualquier tipo de estructura: personal o grupal, por lo que, antes de iniciar cualquier práctica de comunicación de información, hay que entenderla y comprenderla. Recordemos que Perrenoud (2007) y Zabalza (2017) coinciden en que los profesores deben conocer los contenidos a enseñar con suficiente soltura y consideran que buena parte de la calidad de la docencia reside en saber bien y de manera precisa lo que se pretende enseñar. Aguilera García (2019) menciona que los tutores deben tener cimientos sólidos en el conocimiento y dominio de la información para apoyar a los tutorados en sus necesidades y, además, que esta fortaleza observada en el tutor invite a los tutorados a seguir mejorando en las cualidades propias de la racionalidad, es decir,

Los tutores deben tener cimientos sólidos en el conocimiento y dominio de la información para apoyar a los tutorados en sus necesidades y, además, que esta fortaleza observada en el tutor invite a los tutorados a seguir mejorando en las cualidades propias de la racionalidad.

el tutor se convierte en un modelo a seguir. Fontanilla Lucena (2021), en las conclusiones de un trabajo empírico realizado con estudiantes de magisterio, destaca la necesidad de fortalecer las habilidades docentes en los futuros enseñantes como un compromiso moral con los educandos.

Además, desde un punto de vista crítico, Freire (2013) comparte que los contenidos curriculares o elementos programáticos son protagonistas importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los docentes tienen la obligación de aprenderlos y enseñárselos a los estudiantes: “Contenidos que, en el lenguaje más académico, en teoría del conocimiento, se llaman objetos cognoscibles, objetos que los jóvenes que se forman para ser profesores deben conocer” (Freire, 2013, p. 45). Los autores y el tutor coinciden en que los docentes deben conocer su materia por la responsabilidad que implica educar, pues, lo aprendido o no aprendido por los estudiantes tendrá un impacto en su vida personal, familiar, laboral y social.

En el segundo grupo focal, 5 de 12 tutores del grupo A acordaron que se debe repasar el contenido a enseñar y 8 de 12 tutores del grupo B opinaron lo mismo. Sin embargo, esta cifra aumentó en el tercer grupo focal, donde 9 tutores del grupo A y 11 tutores del grupo B expresaron que repasar el contenido a enseñar es una actividad necesaria. Un tutor comentó sus reflexiones:



Me di cuenta de que cuando sea profesor, aunque ya sepa el contenido, debo repasarlo, porque me va a dar más confianza al momento de enseñar. La tutoría entre iguales me enseñó esto, es bueno saberlo desde ahora y no al final, pienso que la tutoría entre iguales sirve para preparar a los maestros, sirve a los estudiantes que van a ser maestros. (D5.A.T)

El tutor puntualizó la idea de volver a la información, aunque se tenga conocimiento previo de ella, la acción de “repasar” construye seguridad en el docente. Además, reconoció a la TEI como una opción para experimentar lo que implica ser maestro, y subrayó que se debe comenzar lo antes posible con las prácticas docentes, pues la práctica es altamente formativa. Hay que recordar que es en ella en que se ponen a prueba las teorías que adquirimos en la formación universitaria.

En conexión con la información anterior, en el contexto de la educación superior, Villagra Bravo y Valdebenito Zambrano (2019) dieron cuenta de que las prácticas de tutorías entre iguales ayudaron a los tutores a conocer mejor las funciones de un profesional de la enseñanza y, paralelamente, les representaron espacios de práctica de su futura actividad profesional. Kemmis (2002) muestra desacuerdo respecto de las posiciones que dividen teoría y práctica, porque, desde su punto de vista, debe existir una unión, desarrollo y abordaje continuado en la profesión docente, pues ambos aspectos atañen a la tarea de enseñar. Otro tutor opinó:

Estoy de acuerdo en que debemos saber bien el contenido a enseñar porque los estudiantes tienen confianza en el profesor, pero a veces no vamos a saber todo. Entonces hay que parar, aceptar y buscar la información nosotros mismos o con los alumnos, porque algunas veces no vamos a saber todo. (D8.A.T)

El tutor nos invita a pensar dos situaciones. La primera, la confianza que depositan los

alumnos en el maestro al reconocerlo como el experto en un tema y, la segunda, la posibilidad constante, común y lógica de que los enseñantes no sepan toda la información, especialmente, en este momento cuando el conocimiento cambia de manera vertiginosa. Las afirmaciones, además, llevan a reconocer, por una parte, las limitaciones que experimentan los enseñantes en su práctica docente y, por otra, las formas o maneras en que estas limitaciones son solucionadas. No saber no debe resultar amenazante ni traducirse en pérdida de autoridad. No saber puede ser visto como una oportunidad de aprendizaje.

Pierella (2014), en un trabajo realizado con estudiantes en situación de marginación, dentro de las características que debe guardar un tutor y un proceso de tutoría, opina que los alumnos y las familias autorizan la palabra de los enseñantes porque posibilitan, entre otras cosas, la transmisión de conocimientos propios de una cultura. Esta autorización debe corresponder con un actuar de respeto recíproco por parte de los docentes y no por conductas de arbitrariedad e imposición, conductas negativas que pueden surgir en caso de dudar o no tener la información correcta. La totalidad de tutores del grupo A y B, en el segundo y tercer grupo focal, comentaron que muchas veces los profesores desconocen parte de la información, pero este desconocimiento no debe verse como una limitante, sino como una oportunidad de aprendizaje.

Platicaba con un compañero que va más avanzado y comentamos que ahora hay muchos estudiantes que vienen de Estados Unidos y saben mejor inglés que muchos de nosotros. Mi compañero me dijo que ellos también hicieron un trabajo de tutoría entre iguales y se dieron cuenta que al principio da miedo porque los compañeros que vivieron en Estados Unidos saben mejor inglés que nosotros. Pero con la tutoría entre iguales se dieron cuenta de que como

tutor preparas y estudias tu tema, y eso ayuda mucho a tener mayor seguridad. También se les puede invitar a ayudar en las clases, no es tan terrible, es terrible cuando te pones autoritario y no reconoces que algunas veces los alumnos saben del tema. (D7.B.T)

Existen trabajos sobre migración de retorno y educación (Kleyn, 2017) que dan cuenta del aprovechamiento de las diferencias de conocimiento entre estudiantes y entre estudiantes y profesores. Lo anterior implica una valoración positiva de la diversidad y la disminución de actos de exclusión por razones de diferencias, en este caso lingüísticas, como lo manifestó el tutor. Duran Gisbert (2014) afirma que el conocimiento ha dejado de ser un patrimonio exclusivo de los docentes, la fórmula yo enseño-tú aprendes ya no goza de tanta firmeza, aprender es un proceso multidireccional en el que toman parte diversos actores. Una tutora subrayó: “Yo digo que sí puedes dudar del tema, pero no se puede desconocer todo” (D11.A.T). A partir de la reflexión de la tutora, se entiende que se puede tener un margen de desconocimiento, “sí puedes dudar del tema”. Ese margen es comprensible, sin embargo, no se puede *desconocer todo*, los estudiantes y las familias confían en que los profesionales de la enseñanza están preparados para hacer una buena labor educativa.

Conectado con la información precedente, Pierella (2014) muestra las voces de estudiantes que reciben tutoría por parte de un docente y remarca que estos espacios de encuentro son valorados por los jóvenes y sus familias, por tanto, deben trascender lo meramente instrumental y convertirse en una posibilidad de crecimiento a partir de una buena actuación del tutor. La TEI, como vimos, ayudó a los tutores a comprender que educar es una responsabilidad frente a los alumnos, y eso implica, entre otras cosas, que el docente conozca el contenido a enseñar y que acepte un margen de desconocimiento

que se puede traducir en una oportunidad de aprendizaje. Para continuar, se expone el siguiente tema emergente: elaborar planeaciones didácticas.

3.2 Elaborar planeaciones didácticas

Ser experto en una disciplina y dominar determinados contenidos curriculares son competencias básicas docentes deseables, como observamos. Sin embargo, no bastan en el momento de ejercer la enseñanza, también se debe saber cómo hacer llegar la información a los estudiantes de manera significativa. Zabalza (2017) opina que la planeación es una gran competencia en la que el docente piensa y organiza la asignatura para trabajarla con los alumnos. Un total de 5 tutores del grupo A y 7 tutores del grupo B, en el segundo grupo focal, coincidieron en la necesidad de la planeación, mas, en el tercer grupo focal, todos expresaron, sin duda, la absoluta pertinencia de la planeación en las prácticas de TEI. Al respecto, un tutor opinó:

Para mí, la planeación es una actividad en donde escribo los pasos que voy a seguir cuando voy a dar una clase o tutoría entre iguales. Estos pasos son importantes para poder dar una clase o cualquier actividad de enseñanza. (D3.B.T)

El tutor conceptualizó la planeación como “pasos que voy a seguir”. Es decir, en un primer momento, la planeación es una estructura básica que permite darles orden a las actividades pensadas por el docente, es una especie de ruta que informa de la siguiente acción, evita perderse en demasía. Es cierto que entender la planeación solo como una *guía* o una *serie de pasos* es una idea limitada, pero creemos que este acercamiento es acertado e inicial. Acertado porque es mejor tener una guía a no tenerla e inicial porque esta idea se irá modificando conforme los estudiantes

experimenten más oportunidades de enseñanza que amplíen y enriquezcan sus conceptos de lo que es enseñar y aprender. Recordemos que uno de los requisitos de la tutoría entre iguales es mantener la figura del tutor por un tiempo conveniente para que este progrese no solo en aspectos técnicos, sino también reflexivos, tal como lo manifestó el siguiente tutor en el tercer grupo focal:

Yo pienso que la planeación es, como dijo mi compañero, al principio, poner los pasos, pero también es qué tipo de actividades vamos a hacer, pensar actividades que sean buenas y retadoras para los estudiantes, que les interesen y creo que, conforme vayamos conociendo y practicando, vamos a mejorar. (D2.B.T)

A la afirmación inicial se le añade la idea de “actividades que sean buenas y retadoras para los estudiantes, que les interesen”. Desde esta perspectiva, la planeación, además de ser una guía, es un proceso reflexivo en el que los educadores buscan diseñar tareas de enseñanza y aprendizaje potencialmente significativas. Por esta razón, lograr que se trascienda la idea básica de la planeación, como se mencionó, requiere espacios teóricos, prácticos y reflexivos.

Villagra Bravo y Valdebenito Zambrano (2019) destacan la voz de los tutores participantes de un estudio, al reconocer que el rol de tutor es complejo, ya que los lleva a movilizar recursos y conocimientos pedagógicos para lograr los objetivos de la TEI. Biggs (2004) planteó la idea de enseñanza superficial y enseñanza profunda. Desde lo expresado por los tutores en las prácticas de TEI, se pueden observar experiencias básicas de enseñanza (enseñanza superficial) y otras más enriquecedoras (enseñanza profunda). Al inicio de la formación universitaria, el tipo superficial de enseñanza aparecerá, y no deberíamos alarmarnos, pues, como mencionan Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), existen procedimientos que se realizarán de manera

mecánica y después adquirirán un sentido más profundo. Los tutores, igualmente, manifestaron que resulta complicado ofrecer una clase o una TEI sin antes planearla.

Yo creo que, para hacer una tutoría entre iguales o una clase grande debes planear, saber qué hacer, estar organizado. Tu tutorado se va a dar cuenta de que no preparaste y va a decir que no tienes compromiso. Yo opino que no se puede dar una tutoría entre iguales o una clase sin planeación. (D5.A.T)

Para ofrecer una tutoría entre iguales, debes tener una planeación, aunque sea mínima, pero hay que tenerla. Como dijo un compañero, como alumno te das cuenta cuando el profesor no tiene idea de qué hacer, se ve cuando no acude organizado a dar la clase, y eso no es positivo para los alumnos. (D7.B.T)

Desde el punto de vista de los tutores para realizar una práctica de TEI o una clase, se necesita elaborar una planeación didáctica con el propósito de orientar el proceso de ayuda pedagógica. Llegar a un aula sin una estructura que guíe la enseñanza se leerá como falta de compromiso, que los estudiantes notarán, y que, para Freire (2013), se traduce en una actividad simplista e irrespetuosa para los alumnos. Es decir, el proceso educativo es un asunto ético. En un trabajo desarrollado por Cardozo Ortiz (2011) en el medio universitario, los tutores señalaban, al igual que los participantes de este estudio, la importancia de la planeación para poder brindar ayuda pedagógica de calidad a los tutorados.

Los tutores dejaron clara la necesidad de contar con una planeación para ejercer la docencia, pero ¿siguieron la planeación al pie de la letra? Ante esta pregunta, 9 tutores del grupo A y 11 tutores del grupo B, en el segundo grupo focal, no tuvieron dudas en afirmar que la planeación sufre modificaciones. En el tercer grupo focal, 10 tutores del grupo A y 12 tutores del grupo B reafirmaron

La planeación es una herramienta docente que sirve para ofrecer apoyo pedagógico a sus compañeros. Sin la planeación, habría sido difícil proceder, pero, al mismo tiempo, comprendieron que la planeación sufre modificaciones en la práctica.

la modificación de la planeación. Así, lo expresaron:

La planeación se modifica. Durante mi tutoría entre iguales, pasaron cosas que alteraron la planeación, por ejemplo, mi tutorado no entendía que los currículos formales de las carreras de profesores de lenguas no eran iguales en todas las universidades y, entonces, tuve que parar y dar más ejemplos, ejemplos que no tenía previstos. (D3.A.T)

Igual que mi compañero, pero, al revés, mi tutorado iba rápido, entendía todo y tuve que buscar otras actividades, otros ejemplos. Entonces, comentamos que en las clases hay que ajustar la planeación dependiendo de varios factores, los conocimientos del alumno, las dudas, etc. (D9.B.T)

Los tutores explicaron que la planeación es una herramienta docente que sirve para ofrecer apoyo pedagógico a sus compañeros. Sin la planeación, habría sido difícil proceder, pero, al mismo tiempo, comprendieron que la planeación sufre modificaciones en la práctica. La planeación se tiene que ajustar a los acontecimientos, imprevistos o vicisitudes que surjan durante las prácticas de TEI y de las clases en general. Podríamos sugerir que la planeación debe ser lo suficientemente

Un material didáctico se elige por los temas, los objetivos y las actividades diseñadas, que buscan un hilo conductor lógico y pertinente.

estable para guiar a los docentes y tutores, y lo suficientemente flexible para adaptarse a las contingencias de la docencia. Zabalza (2017) denuncia algunas posiciones que desestiman la planeación, debido a que la conciben como un acto burocrático y sin sentido que limita la libertad y creatividad de los maestros. La experiencia de los tutores, de este estudio, muestran que, contrario a estas posiciones descalificantes, planear permite ofrecer apoyo pedagógico de calidad. Los tutores no desestimaron el recurso de la planeación, reconocieron que la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje es un paso esencial para poner en marcha una tutoría entre iguales y, además, manifestaron que la planeación se modifica debido a las vicisitudes que surgen durante la práctica educativa. Diseñar material didáctico se expone como último tema emergente.

3.3 Diseñar material didáctico

El diseño o la selección de material didáctico es otra de las funciones que realizan los docentes de manera regular. Los tutores A y B, en su totalidad, en las tres TEI, usaron materiales didácticos, por lo que todos coincidieron desde un inicio en la necesidad de estos en las prácticas de TEI.

Primero, vimos qué tema teníamos que enseñar y, entonces, mientras diseñábamos la planeación, fuimos decidiendo qué material ocupar, no fue nada más así, el tema y las actividades te van guiando.

En mi caso, yo llevé un material didáctico que me proporcionó la profesora de psicología educativa. Se trataba de una tabla comparativa con ejemplos de lo que dice el currículo formal y de lo que ocurre en realidad. (D1.B.T)

Yo descubrí la importancia del material didáctico, por ejemplo, yo llevé folletos de diferentes escuelas sobre sus planes de estudios. Este material me ayudó a revisar y comparar los planes de estudio, creo que sin folletos hubiera sido más difícil ver cómo es un currículo formal. (D8.A.T)

De acuerdo con las reflexiones de los tutores, los materiales didácticos tienen un proceso de selección. Básicamente, un material didáctico se elige por los temas, los objetivos y las actividades diseñadas, que buscan un hilo conductor lógico y pertinente. En palabras de Biggs (2004): “Es presentar a la enseñanza como un sistema equilibrado en el que todos los componentes se apoyan, como ocurre en un ecosistema. Para funcionar de modo adecuado, todos los componentes se alinean entre sí” (p. 46). Esta congruencia posibilitará que los materiales didácticos operen de manera adecuada, tal como lo expresaron los tutores en los comentarios anteriores.

Con la afirmación de que los materiales didácticos ya elaborados pueden encontrarse en los medios de comunicación o en las publicaciones literarias y pueden ser usados como vehículos para adquirir conocimiento (Duran et al., 2018, p. 310), un tutor trajo a la mesa la idea de que, además de los materiales didácticos ya elaborados, las vivencias de los estudiantes pueden funcionar también como material para apoyar los procesos educativos.

Mi compañera me dijo que ella estudió primero la carrera de profesor de lenguas en una escuela privada. Sin embargo, se cambió a esta escuela y, entonces, comenzamos a hablar de las materias que llevaba en su primera escuela, de las diferencias y similitudes. Yo me di

cuenta de que los tutores y los profesores podemos utilizar esas experiencias como una forma de material didáctico, aunque estrictamente no lo sea. (D7.A.T)

Aunque se puede cuestionar desde la teoría estricta sobre material didáctico la idea de material didáctico que el tutor expresó, creemos que se trata de un suceso de relevancia porque habla de la valoración y el aprovechamiento de las vivencias de los participantes como soporte para aprender un contenido curricular. Los teóricos de la educación, más progresistas y con un enfoque cognoscitivo, plantean considerar los intereses, los conocimientos y las representaciones previas de los alumnos en el momento de diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hacerlo así abrirá mayores probabilidades de alcanzar un aprendizaje significativo (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010).

Los alumnos son los expertos es su experiencia escolar y tienen la capacidad de participar en la construcción de sus propios ambientes de aprendizaje (Rudduck y Flutter, 2007, p. 87). Lo vertido por los tutores es trascendental, ya que no solo conciben los materiales didácticos como dispositivos enmarcados en una teoría, sino, por el contrario, van más allá y reconocen las experiencias personales de los jóvenes como una especie de material conectado con los temas académicos que dan mayor riqueza y significado a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar, 9 tutores del grupo A y 11 tutores del grupo B comentaron que, conforme avanzaron las sesiones de TEI, tomaban mayor conciencia de las funciones básicas que realiza un docente.

En la primera sesión, me sentí nerviosa y un poco tímida, era la primera vez que realizaba esta actividad. Pero, en la segunda y tercera tutoría entre iguales, me sentí con mayor confianza. Esta confianza pienso que me la dio la preparación, el acompañamiento de la maestra

y las veces que hicimos las tutorías entre iguales. (D1. B.T)

Yo también me sentí mucho más cómodo en la última tutoría entre iguales, ya tenía experiencia de la primera y segunda. La experiencia te hace tener mayor soltura, confianza, buscar otros recursos, ser más creativo. Lo que sí creo es que no puedes hacer una tutoría entre iguales improvisando, porque no sale, se necesita de todas las etapas para poder realizarla. (D5. A. T)

La formación y la práctica sostenida son indispensables para mejorar las prácticas de TEI. En estudios empíricos, como los de Duran Gisbert et al. (2018) y Huerta Cordova et al. (2019), y en trabajos teóricos, como los de Ovejero Bernal (2018) y Puig Rovira y Martín (2007), se sugiere mantener la figura del tutor por un tiempo pertinente para que su actuación mejore. Por tanto, se recomienda que la TEI no sea una práctica sin periodicidad y sin seguimiento. Por el contrario, las TEI deben ser organizadas, supervisadas y estimuladas. Después de haber presentado los resultados y la discusión, se plantean las conclusiones y las limitaciones del estudio.

4. Conclusiones

En cualquier profesión, es fundamental el desarrollo de competencias básicas que garanticen un sólido perfil de egreso. En los futuros enseñantes de lenguas, es recomendable que experimenten actividades que los lleven a tener mayor claridad de las funciones docentes básicas que emplearán en su práctica como enseñantes. La TEI es una metodología cooperativa altamente relacionada con la puesta en marcha de las funciones docentes básicas. La estructura de la tutoría entre iguales hace que los estudiantes tutores puedan poner en acción actividades propias de los educadores, como conocer el contenido a enseñar, planear y diseñar material didáctico.

Para realizar las prácticas de tutoría entre iguales, los estudiantes recibieron formación previa sobre TEI y elementos de planeación. Los tutores, después de la formación, aprendieron el contenido a enseñar. En sus argumentos, los tutores notificaron que aprender el contenido a enseñar es una actividad básica de los docentes y que un buen manejo de los contenidos impacta positivamente la calidad de la educación que reciben los alumnos. Señalaron, además, que el profesor necesita repasar los conocimientos que les ofrece a los estudiantes. Además, comentaron que existe la posibilidad de que el enseñante tenga dudas sobre algún contenido curricular. Frente a estas dudas, aceptables en la actividad docente, se debe asumir una actitud de solución positiva.

Respecto de la planeación, los jóvenes tutores expresaron, a partir de las prácticas de TEI, que tener una secuencia didáctica es necesaria para poder ofrecer una TEI. La planeación resulta trascendental para organizar la docencia, sin embargo, existe la posibilidad de modificar la planeación de acuerdo con la dinámica de las prácticas de TEI. El diseño o la selección del material didáctico fue concebido como otra función básica docente. En las prácticas de TEI, los tutores reconocieron que el material didáctico es un auxiliar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y señalaron que proporcionan un soporte para hacer más significativa una clase o una TEI. Los materiales didácticos pueden ser diseñados por ellos mismos o escoger algunos previamente elaborados. En todo caso, los materiales didácticos, en palabras de los tutores, deben estar en congruencia con los objetivos académicos perseguidos.

Aunado a lo anterior, también es importante destacar que la reflexión de las prácticas de TEI permite que se trascienda lo meramente técnico, por ejemplo, los tutores externaron la importancia de ofrecer una enseñanza de calidad, reconocer y adaptar la enseñanza a la diversidad de los ritmos de aprendizaje de

los alumnos, contextualizar las planeaciones y el material didáctico, y valorar las vivencias de los participantes como recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Generar espacios de reflexión, como parte de las prácticas de TEI, es de gran relevancia, ya que es en estos espacios en los que los estudiantes pueden adentrarse con mayor profundidad en lo que implica la actividad de enseñar y aprender. Las reflexiones de los participantes llevan a concluir que educar es un asunto ético. Educar es una tarea compleja que incluye no solo elementos técnicos, sino también sociales y humanos.

En el terreno institucional, practicar la docencia es esencial para la adquisición de las competencias que conforman el perfil de egreso de un enseñante. La tutoría entre iguales es una opción para practicar la docencia en cualquier momento. Podríamos decir que es una oportunidad más orgánica, ya que se organiza y trabaja a partir de los propios estudiantes y en los mismos centros educativos. La integración de la tutoría entre iguales a la vida académica de la institución, paralelamente, envía un mensaje de valoración de la capacidad mediadora del alumnado, de la apreciación de la diversidad y de la importancia de la integración del aprendizaje cooperativo a los procesos educativos. La investigación sobre TEI, en líneas de investigación futuras, debe abordar, entre otros aspectos, temas de diversidad lingüística, revitalización de lenguas originarias y



desarrollo de una conciencia pedagógica crítica en los futuros enseñantes.

Para cerrar, exponemos limitaciones encontradas en el trabajo de investigación sobre TEI.

1. Primera, el tiempo de preparación de los estudiantes fue mayor, ya que recibieron formación previa y realizaron prácticas de TEI, por lo que consumió tiempo del semestre escolar reduciendo la revisión de otros temas. Lo anterior se puede minimizar teniendo una buena planeación del semestre escolar.
2. Segunda, en algunos casos, muy reducidos, los tutores tuvieron una comprensión limitada de los temas a enseñar, por lo que es importante durante la preparación de las prácticas de TEI conocer las concepciones de los alumnos sobre los temas, hacer las aclaraciones pertinentes y verificar que durante estas se proporcione la información correcta.
3. Tercera, si no se incorpora la TEI en las prácticas cotidianas de la institución, esta puede ser una actividad pasajera, sin ningún impacto en la formación de los jóvenes.
4. Cuarta, las evaluaciones realizadas por los tutorados a los tutores no fueron utilizadas como parte del proceso de investigación.
5. Quinta, ni tutores ni tutorados realizaron autoevaluaciones.
6. Sexta, los tutores no desarrollaron instrumentos de evaluación para conocer la apropiación de los contenidos por parte de los tutorados. Además, el equipo de investigación no les informó a los tutores del progreso de los tutorados. En futuros trabajos, será necesario integrar las evaluaciones en la investigación y usarlas en los grupos focales como materiales de análisis.
7. Séptima y última, pueden existir voces contrarias al uso de la TEI, por ejemplo, argumentar que no es responsabilidad

de los estudiantes la formación de sus compañeros y decir que la TEI provoca la desvaloración del trabajo de los profesores en los centros educativos. Es necesario aclarar que la TEI no está por encima de otras metodologías, por el contrario, puede ser parte del abanico de estrategias que contribuyan a la formación de futuros maestros y no elimina el rol del docente, solo lo modifica por un periodo concreto. Baudrit (2012) menciona que los alumnos no tienen que hacer el trabajo de los docentes, pero sí pueden encargarse de un determinado tema que esté al alcance de su comprensión y auxiliar en una tarea específica.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación (Huerta Cordova Vilma); Análisis de datos (Huerta Cordova Vilma); Metodología (Huerta Cordova Vilma); Revisión (Huerta Cordova Vilma). Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

Aguilera García, 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, 2-27. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>

- Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos: Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Narcea.
- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Cardozo Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1926/2481>
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Duran Gisbert, D. (2014). *Aprenseñar: Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Narcea.
- Duran Gisbert, D. y Flores Coll, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 7-17. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2796/3011>
- Duran Gisbert, D. y Huerta Cordova, V. (2008). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad Mexicana de Oaxaca. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4812262>
- Duran Gisbert, D. y Vidal Iglesias, V. (2004). *Tutoría entre iguales: De la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Graó.
- Duran Gisbert, D., Flores Coll, M., Oller, M. & Ramírez, M. (2018). Reading in pairs, description, and results of a peer tutoring program for English as a foreign language. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(4), 303-317. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1462370>
- Fontanilla Lucena, N. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Educere*, 25(81), 657-667. <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225026/html/>
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Hesse-Biber, S. N. (2017). *The practice of qualitative research: Engaging students in the research process* (3.ª ed.). Sage.
- Huerta Cordova, V., López Gopar, M. E., Sughrua, W. M. y Leon Jiménez, E. N. (2019). Migración de retorno y diversidad lingüística y cultural: La tutoría entre iguales como estrategia para su valoración. *Muuch'xiimbal: Caminemos Juntos*, 5(9), 93-118. <https://doi.org/10.26457/mxcj.v0i9.2367>
- Kemmis, S. (2002). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica* (pp. 17-38). Morata.
- Kleyn, T. (2017). Centering transborder students: Perspectives on identity, languaging and schooling between the US and Mexico. *Multicultural Perspectives*, 19(2), 76-84. <https://doi.org/10.1080/5210960.2017.1302336>
- La Prova, A. (2017). *La práctica del aprendizaje cooperativo*. Narcea.
- Latorre Beltrán, A. (2015). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Londoño Orozco, G. y Cano García, E. (eds.) (2015). *Formación y evaluación por competencias en educación superior*. Universidad de La Salle.
- Manrique Orozco, A. M. y Gallego Henao, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108. <https://doi.org/10.21501/issn.2216-1201>

- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Ovejero Bernal, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico: Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.
- Packer, M. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa* (2.^a ed.). Universidad de los Andes.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pierella, M. (2014). *La autoridad en la universidad: Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.
- Puig Rovira, J. y Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Alianza.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Morata.
- Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H. y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Tooping, K., Duran Gisbert, D. & Van Keer, H. (2016). *Using peer tutoring to improve Reading skills: A practical guide for teachers*. Routledge.
- Vargas Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza y aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74. http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf
- Vasilachis de Gialdino, I. (2019). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-37). Gedisa.
- Villagra Bravo, C. y Valdebenito Zambrano, V. (2019). Tutoría entre iguales como estrategia para la formación del profesorado. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 161-176. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.tief>
- Zabalza, M. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.