

Aprendizaje mutuo

No sólo los estudiantes aprenden:
los tutores también

Felipe J. Hevia

ACELERAR ▶▶
APRENDIZAJES



Copyright © 2023 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



ACCELERAR▶▶
APRENDIZAJES

Aprendizaje mutuo

No sólo los estudiantes aprenden:
los tutores también



Felipe J. Hevia

Profesor-Investigador

CIESAS Golfo

fhevia@cieras.edu.mx

 @fhevia

La elaboración de este brochure fue apoyada y revisada por los siguientes miembros de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo:
Carolina Hernández, Milton Calderón, Pablo Zoido.

Ilustración y diseño gráfico: **Juan Sebastián Fonseca**

Introducción

Existe abundante bibliografía sobre los efectos positivos y significativos de las tutorías para la aceleración y recuperación de los aprendizajes (Hevia et al., 2022; Leung, 2019; Nickow et al., 2020). De igual manera, en los últimos años se ha venido generando un cuerpo importante de bibliografía enfocada a analizar los efectos de las tutorías en los tutores (Leung, 2019; McFarlane, 2016).

Algunos estudios analizan el efecto positivo de las tutorías sobre el autoconcepto (*self-concept*) (Miravet et al., 2012; Robertson, 1971). Otras investigaciones enfatizan los beneficios de las tutorías en la formación profesional de docentes gracias a la relación con sus alumnos (Jung, Tryssenaar, y Wilkins 2005, p. 608). Estos estudios sugieren que las tutorías producen aprendizajes fundamentales para los tutores en términos de fomentar la dedicación, compasión, paciencia y confianza en sí mismos (Chin et al., 2011, p. xii).

Un elemento fundamental en la investigación sobre tutorías tiene que ver con la construcción de la relación tutora (Cámara, 2010; Rincon-Gallardo, 2013). Chin, Ramow y Estrada proponen que la construcción de una relación tutora implica varios elementos clave. En primer lugar, se debe establecer una conexión entre los tutorados y tutores al responder a las demandas de ayuda, captar el interés de los estudiantes y evitar basar la relación en premios y recompensas materiales. En segundo lugar, es necesario construir confianza superando malas experiencias pasadas, mostrando respeto, estableciendo reciprocidad, manteniendo promesas y cumpliendo compromisos. Por último, la relación tutora se crea motivando a los tutorados mediante el conocimiento y uso de sus intereses, ofreciendo compañía y transformándose en un animador (*cheerleader*) (Chin et al., 2011, Capítulo 2).

Este documento se inscribe en esta línea de discusión. Su objetivo general es analizar la autopercepción que tienen los tutores respecto a los efectos que su participación en un proyecto de tutorías remotas produjo en ellos. En particular, se busca saber si los tutores que participaron en el proyecto de tutorías remotas para acelerar aprendizajes se autopercepcionaron como eficientes para poder enseñar matemáticas, y si lograron generar una relación tutora positiva.

Metodología

Para lograr este objetivo, se aplicó metodología mixta. Por un lado, se realizó una encuesta a un total de 258 personas tutoras, que corresponde a cerca del 85% de los 299 participantes activos del proyecto. El 77% (N=198) fueron mujeres y 23% (N=66) hombres. El promedio de edad fue de 28.5 años (DE=10.2). El 32.4% fue estudiante universitario, seguido del 29.3% docente frente a grupo, del 27.8% docente en formación (“normalista”) y sólo el 10% de “otra ocupación”. Sin embargo, la distribución entre las jurisdicciones varió de manera importante. En El Salvador predominaron docentes frente a grupo, en Guatemala estudiantes universitarios y en Tabasco, y Guanajuato estudiantes normalistas. Además, se realizaron dos grupos focales con personas tutoras de El Salvador. Los resultados se pueden resumir en cinco puntos.

1. Las personas tutoras se perciben a sí mismas como eficaces

Para poder calificar la autoeficacia tutora, se creó el Cuestionario de Autoeficacia Tutora (CAET) con 13 reactivos y una calificación de 0 a 100, que buscaba calificar qué tan eficaces se sienten las personas tutoras para enseñar matemáticas de manera telefónica. El promedio se situó en 81 (DE=0.1), siendo las personas tutoras de Guatemala las que presentaron calificaciones más altas (Figura 1).

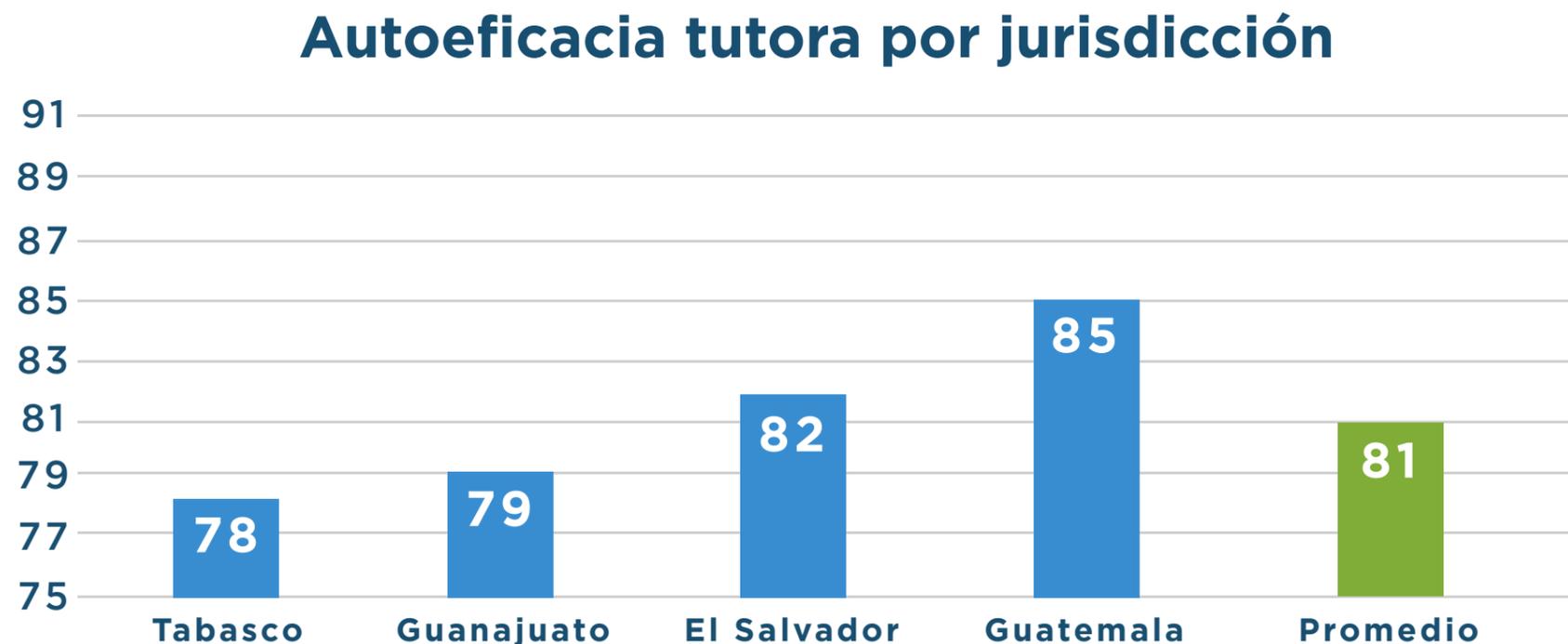


Figura 1. Autoeficacia tutora, por jurisdicción.

Una prueba de varianza (ANOVA) de una vía reveló que había una diferencia estadísticamente significativa entre al menos dos grupos ($F(3, 254) = 5.03, p = 0.0006$). La prueba de Tukey para comparaciones múltiples encontró que el cambio en la percepción sobre auto-eficacia fue estadísticamente significativa para Guatemala en comparación con Tabasco ($p=0.02$) y Guanajuato ($p=0.001$).

A pesar de estas diferencias entre jurisdicciones, en los discursos, las personas tutoras enfatizan la satisfacción que sintieron al poder enseñar, motivar y apoyar a los estudiantes:

“Me gustó la experiencia, me sentí satisfecha al escuchar a los estudiantes decir que aprendieron mucho de lo que les compartí. Me encantó haber apoyado a estos niños porque sé que necesitaban esa ayuda para seguir mejorando en su proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Mujer, docente, Guatemala).

“(Los niños y sus padres están) muy agradecidos porque logramos llegar hasta multiplicación, y la niña, a lo que hicimos entendió bastante bien. Es con una de las que más me siento motivada porque, empezamos de cero.”
(Mujer, docente, El Salvador).

La sensación de haber realizado un buen papel como docente es constante en los discursos de las personas tutoras. Ellas buscan alternativas para lograr que los niños y niñas avanzaran en sus aprendizajes.

“Me siento satisfecha, porque yo tuve muchos niños que no sabían sumar absolutamente nada, para nada, y en las primeras tutorías había un niño que me llenó de ternura, porque el niño no sabía contar entonces fue, no sé, fue a la cocina o alguna de las salas a traer granos de frijol para comenzar a contar los granitos y poder sumar y al final de la tutoría el niño ya no necesitó los granitos, lo pudo hacer así, entonces esas son cosas que a mí me llenaron porque creo que sí se pudo hacer el trabajo, el objetivo se cumplió en ellos.” (Tutora mujer, docente, El Salvador).

Una parte importante de esta eficacia tuvo que ver con la comunicación que se logró generar entre los aprendices, las personas tutoras y los padres y madres de familia:

“Mi experiencia como tutora de matemáticas a niños de primaria fue muy positiva ya que hubo una comunicación muy efectiva entre padres, niños y tutor.” (Mujer, docente, Guatemala).

“...Me considero buena realizando tutorías por el tiempo en el que he participado en proyectos similares, tengo facilidad de comunicarme con los alumnos, y empleo la comunicación asertiva, y me enfoco en que el alumno comprenda al 100% para pasar al siguiente nivel.” (Mujer, estudiante universitaria, Guanajuato).

Saberse capaz de enseñar es un elemento fundamental para lograr aprendizajes significativos. Poder tener una retroalimentación relativamente rápida sobre los efectos que las personas tutoras tienen en los aprendizajes de los niños constituye un círculo virtuoso de motivación, para el aprendiz y su entorno, pero también para la persona tutora.

“Eh, fueron una de las cosas, de ahí con los niños que sí lo necesitaban fue bastante el avance que se pudo obtener, incluso las madres muy agradecidas, me lo manifestaron ya la hora de hacer la encuesta, que para ellas había sido de gran provecho el proyecto y que me agradecían mucho el haber dedicado el tiempo a esos niños que tenían bastantes problemas incluso hasta ella para ayudarles en casa.” (Mujer, estudiante universitaria, El Salvador).

2. Las personas tutoras construyen y valoran la relación tutora

Como enfatiza la bibliografía, la relación tutora, es decir, este proceso de construcción de una relación de cuidado, cariño, e interés mutuo, es fundamental para lograr aprendizajes significativos (Cámara, 2006). Para poder calificar esta relación tutora, desarrollamos el Cuestionario de Relación Tutora, de cinco reactivos, y que se califica de 0 a 100. Los resultados muestran medias levemente más altas que la autoeficacia tutora, con una calificación de 84 (DE=0.1289) (Figura 2).

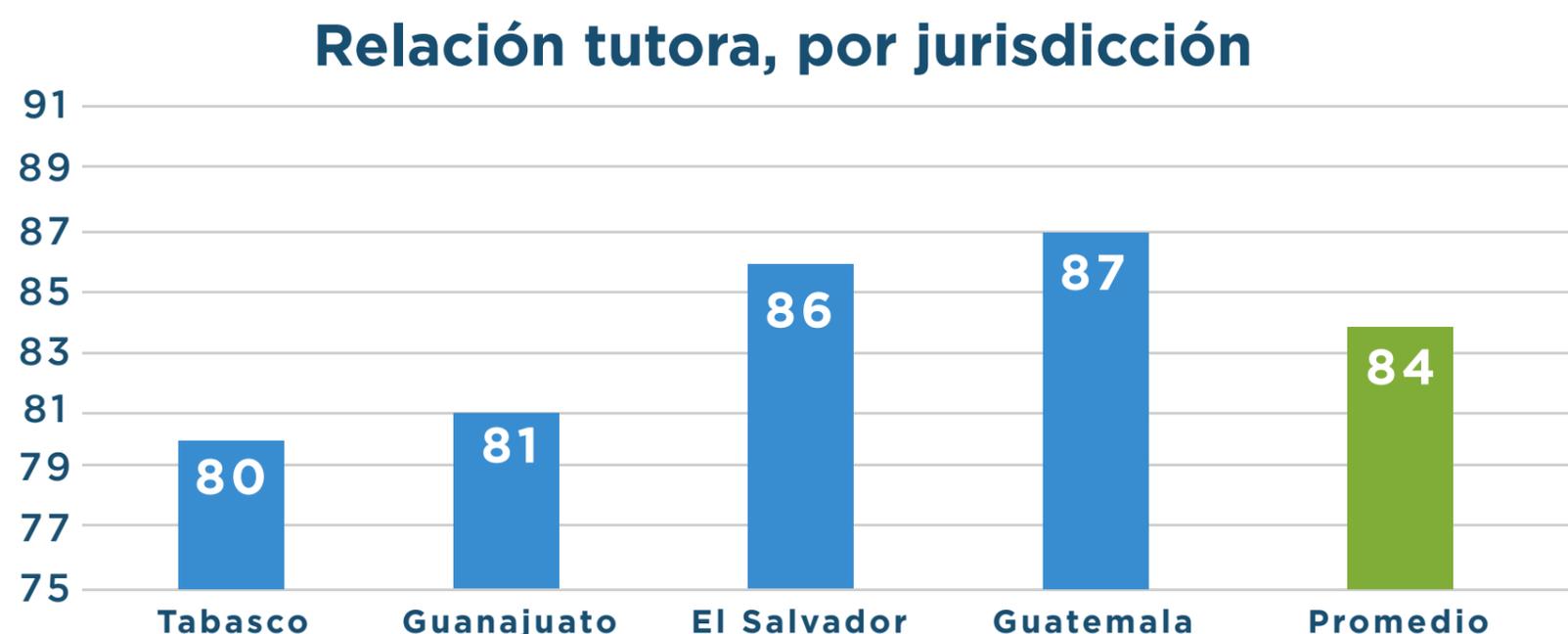


Figura 2. Relación tutora, por jurisdicción.

Una prueba de varianza (ANOVA) de una vía reveló que había una diferencia significativa entre al menos dos grupos ($F(3, 254) = 4.93, p = 0.0024$). La prueba de Tukey para comparaciones múltiples encontró que el cambio en la percepción sobre auto-eficacia fue estadísticamente significativamente para El Salvador en comparación con Tabasco ($p=0.036$) y Guanajuato ($p=0.032$); y Guatemala en comparación con Tabasco ($p=0.044$) y Guanajuato ($p=0.035$).

En los discursos, la idea de poder generar relaciones cercanas con los estudiantes como un elemento importante en las tutorías tiene relativamente pocas referencias. Aún así, los discursos de las personas tutoras recuperan la importancia de esta relación:

“La verdad, fue una experiencia muy grata, muy importante y llena de aprendizaje. Como le menciono, por parte de estudiantes, de padres de familia y de mi persona. Muchas gracias por haberme permitido ser parte de este proyecto, para mí ha sido muy enriquecedor porque de verdad hemos creado amistades, hemos creado vínculos con los, eh, con las personas que hemos estado nosotros sirviendo de tutor y la verdad pues ha sido todo bien bonito.”
(Mujer, docente, El Salvador).

En el proyecto de tutorías remotas, la relación que se establece incluye a las personas tutoras, los aprendices, pero también los padres, madres y cuidadores en general de los infantes:.

“En todas las tutorías siempre traté de hacer una buena relación con los papás, saludarles, preguntarles cómo estaban y luego que ellos me pasaran a su hijo verdad para poder trabajar con ellos, y eso como que llevó a crear una relación muy bonita con ellos, una confianza con ellos, con los papás y ahí ya no hubo ningún problema.” (Mujer, docente, El Salvador).

La relación tutora fuerte también se expresa en los sentimientos al cierre de las tutorías, donde una demanda común de padres, aprendices y personas tutoras fue ampliar el rango de aprendizajes y el número de tutorías.

“Y así con cada niño vieron varios niños de que, de que pude ver el avance en ellos y al terminar le voy a hacer sincera que me ha dado tristeza en mi corazón porque todos los niños quieren continuar trabajando, y me decían algunos niños, pero ¿por qué tan poquito? sí necesitamos, necesitamos más y una de las sugerencias que yo puse ahí en lo que llenamos es que los papás quieren más tutorías y dicen ellos que quieren en las otras materias también, en las materias básica.”
(Tutora mujer, docente, El Salvador).

3. Las personas tutoras reconocen la importancia de las habilidades blandas, la personalización y la retroalimentación

Un elemento muy importante para explicar los resultados positivos de las tutorías tiene que ver con la idea de las personas tutoras de generar aprendizajes tanto cognitivos como no cognitivos, en particular, relacionados con la motivación hacia el aprendizaje y otras habilidades como la autoestima.

“Ah bueno. Este a mí como a título personal lo que me encantó a mí fue el haber inyectado esa autoestima, a ese niño que, que pensaba que no podía pero que terminó agradecido porque “ahora me gusta la matemática, profe, ahora me estoy bien en matemáticas, mi maestra de matemáticas me felicitó”. Tuve dos niños, dos casos de niños que las mamás están como muy muy agradecidas con el proyecto porque se logró inyectar autoestima, se logró inyectar autoconfianza, y esa parte para mí me ha llenado enormemente.” (Mujer, docente, El Salvador).

En este mismo sentido, la personalización y la posibilidad de trabajar uno a uno es uno de los puntos que enfatizan las personas tutoras para explicar los resultados positivos del proyecto:

“Eh, siento de que las tutorías telefónicas fueron una gran ayuda personalizada para cada uno de los niños, porque, en los salones de clases como son tantos, eh siento de que no es muy personalizada o muy enfocada a los problemas que cada niño tiene, pero eh, ya estando dándoles un apoyo personal a cada uno, ya uno puede visualizar y focalizar sus deficiencias y darle un mejor apoyo.” (Mujer, docente, El Salvador).

Junto con la personalización de la instrucción, una de los atributos centrales de las tutorías, las personas tutoras afirman la importancia de la retroalimentación constante y la motivación que eso genera en los participantes.

“El aprendizaje es mutuo y no solo los niños son los que aprenden, pues también adquiero conocimientos de refuerzo. La herencia más grande que puede dejar la humanidad es la enseñanza de alguna disciplina para el eficaz desarrollo de una sociedad.” (Mujer, estudiante normalista, Tabasco).

4. Las personas tutoras estudiantes de universidad poseen mejor percepción de sí mismos

Al comparar los niveles de autoeficacia por ocupación, las personas tutoras que estudian en la universidad resultaron las que mayor calificación obtuvieron en el CEAT con 86 (DE= 0.1), mientras que los docentes en formación (normalistas), los que mostraron las calificaciones más bajas con 79 (DE= 0.1), seguidos de maestros con 81 (DE=0.1) y Otro, con 83 (DE= 0.1). En el caso de la relación tutora, la tendencia fue similar: normalistas con 82 (DE= 0.1), luego los maestros con 85 (DE=0.1), seguido por las otras ocupaciones con 86 (DE= 0.1) y estudiantes universitarios 86 (DE=0.1) (Figura 3).

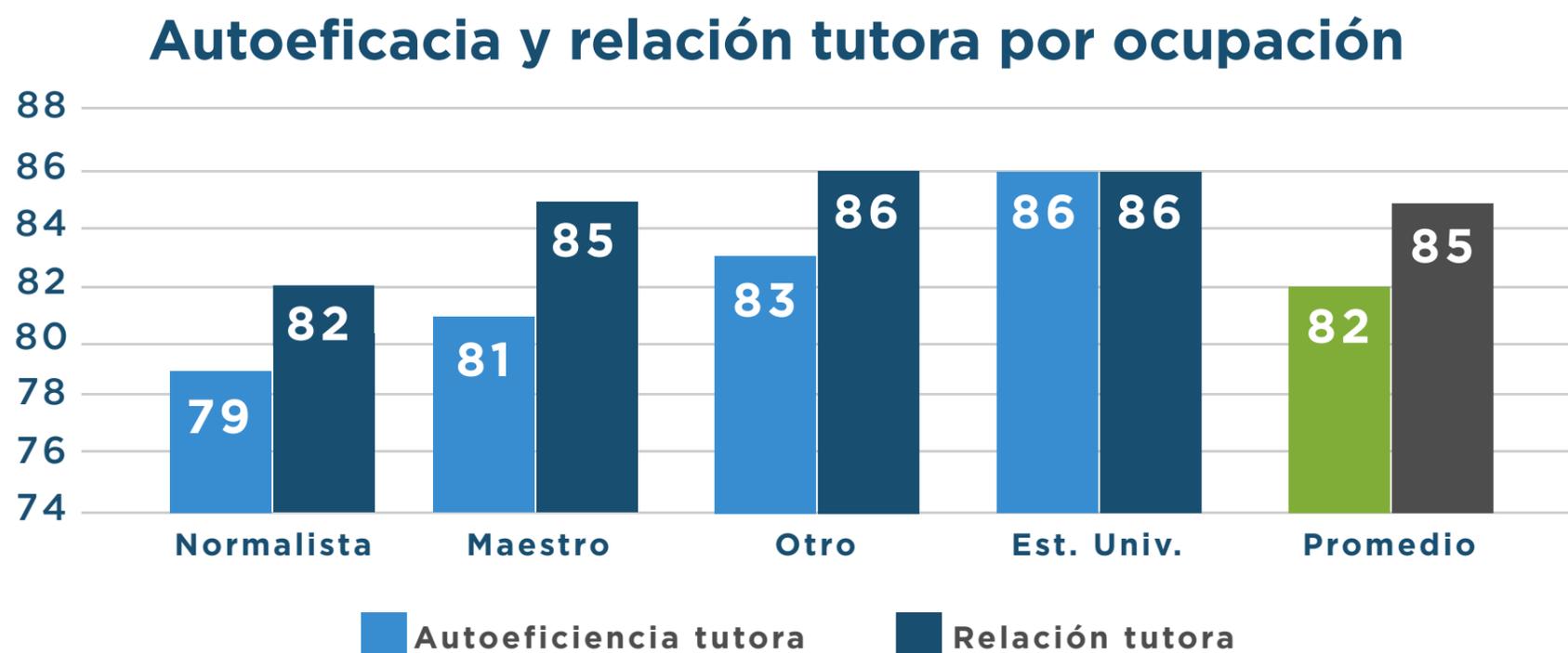


Figura 3. Autoeficacia y relación tutora, por ocupación.

Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de una vía para determinar si estas diferencias son significativas. Los resultados indican que sí existen diferencias entre las ocupaciones en relación con la autoeficacia, ($F(3, 254) = 4.65, p = 0.0035$). La prueba de Tukey para comparaciones múltiples encontró que el cambio en la percepción sobre auto-eficacia fue estadísticamente significativamente para estudiantes universitarios en comparación con “normalistas” ($p=0.002$) y entre maestros y estudiantes universitarios ($p=0.045$). No hubo diferencias significativas entre las ocupaciones restantes. Respecto a la relación tutora, no se encuentran diferencias significativas entre los grupos al realizar una ANOVA de una vía ($F(3, 254)=1.46, sig. .226$).

Estos resultados permiten preguntarse, para futuras investigaciones, sobre por qué se producen estas diferencias ¿los docentes son más conscientes de sus propias limitaciones para enseñar y por eso tienen una percepción de autoeficacia y de relación tutora más baja?

5. Se recomienda incorporar el fomento a la relación tutora en los procesos de formación a personas tutoras

“Porque me gustó cómo los niños se motivaban en aprender cada día más, porque ayudo a los niños y de paso voy aprendiendo a desenvolverme en las explicaciones.” (Mujer, estudiante normalista, Tabasco).

La cita anterior resume bien los hallazgos de esta investigación: según las narrativas y percepciones de los tutores, las tutorías tienen un efecto positivo en los tutorados, pero también en los tutores. Estos efectos positivos se centran en una valoración positiva sobre sus propias capacidades para enseñar, y sobre los efectos de su quehacer en niños y niñas que necesitan apoyos después de la pandemia.

Los resultados sugieren que sería recomendable incluir de manera más explícita y abundante el desarrollo de tutorías en la formación docente, tanto inicial como continua, para fortalecer la relación tutora, en particular los procesos de personalización, escucha activa y otras “habilidades blandas” indispensables para enseñar adecuadamente.

De igual manera, estos hallazgos aumentan la relevancia y pertinencia de implementar tutorías remotas a escala en nuestros países para enfrentar la crisis educativa en la que nos encontramos después de la pandemia por COVID-19. Como mostramos en otro documento, las tutorías tienen efectos positivos y significativos en los aprendizajes de los niños (Zoido et al., 2023). Con los hallazgos aquí presentados, vemos que también tienen efectos positivos en la auto-eficacia de profesores activos y en formación.

Referencias bibliográficas

- Cámara, G. (Ed.). (2006).** Enseñar y aprender con interés: Logros y testimonios en escuelas públicas. Siglo XXI.
- Cámara, G. (2010).** Un cambio sustentable: La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica. *Perfiles educativos*, 32(130), 122-135.
- Chin, T., Rabow, J., & Estrada, J. (2011).** *Tutoring Matters: Everything You Always Wanted to Know about How to Tutor*. Temple University Press.
- Hevia, F. J., Székely, M., Vinacur, T., & Zoido, P. (2022).** Tutorías remotas. Revisión de la literatura. BID.
<https://doi.org/10.18235/0004304>
- Hevia, F. J., Vergara-Lope, S., Zoido, P., Székely, M., & Almeida, G. (2023).** *Efectos de las tutorías sobre los tutores: Evidencias de un proyecto de tutorías remotas en México, El Salvador y Guatemala*. BID.
- Leung, K. C. (2019).** An updated meta-analysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement. *School Psychology International*, 40(2), 200-214. <https://doi.org/10.1177/0143034318808832>
- McFarlane, K. J. (2016).** Tutoring the tutors: Supporting effective personal tutoring. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 77-88.
<https://doi.org/10.1177/1469787415616720>
- Miravet, L. M., García, O. M., & Ciges, A. S. (2012).** Porque solos no aprendemos mucho: Una experiencia de tutoría entre iguales recíproca en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.145191>
- Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2020).** *The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence* (Working Paper Núm. 27476; Working Paper Series). National Bureau of Economic Research.
<https://doi.org/10.3386/w27476>
- Rincon-Gallardo, S. (2013).** La Tutoría como Práctica y Principio Rector del Cambio Educativo en Escuelas Públicas Mexicanas. *DIDAC*, 61, 58-64.
- Robertson, D. J. (1971).** *The Effects of an Intergrade Tutoring Experience on Tutor Self-Concept*. <https://eric.ed.gov/?id=ED059769>
- Zoido, P., Flores, I., Hevia, F. J., Székely, M., & Castro, E. (2023).** *Tutorías remotas con medios de baja tecnología para acelerar los aprendizajes: Evidencia para El Salvador* (Documento de trabajo del BID IDB-WP 1427). Inter-American Development Bank.
<https://doi.org/10.18235/0004690>

Aprendizaje mutuo

No sólo los estudiantes aprenden:
los tutores también

Felipe J. Hevia

ACELERAR ▶▶
APRENDIZAJES

