



# Aprender entre pares

UNA PROPUESTA DE DESARROLLO PROFESIONAL

PARA LA MEJORA DE LA ESCUELA

Administración Federal de Servicios Educativos  
en el Distrito Federal

Dirección General de Operación de Servicios Educativos  
Coordinación Sectorial de Educación Primaria

**SUPERVISIÓN XXI**  
**HERRAMIENTAS PARA SU ACTUACIÓN**



Vivir Mejor

# Índice

## Presentación

Aprender entre pares. Una propuesta de desarrollo profesional para la mejora de la escuela

¿Cómo surge la propuesta de trabajar entre pares en las escuelas del Distrito Federal?

¿Quiénes son los pares?

¿Qué significa aprender entre pares?

¿Por qué aprender entre pares?

¿Cómo se aprende entre pares?

¿Quién puede aprender entre pares?

¿Cuáles son las características del proyecto aprendizaje entre pares?

¿Cuándo emplear la metodología de aprender entre pares?

¿Qué relación existe entre el trabajo educativo (de gestión o enseñanza)

y el aprendizaje entre pares?

¿Qué se necesita prever antes de la sesión entre pares?

¿Se necesita material especial para aprender entre pares?

¿Quién fija los propósitos de una sesión de aprendizaje entre pares?

¿Cuánto debe durar una sesión de aprendizaje entre pares?

¿Se requiere dar seguimiento a las reuniones de aprendizaje entre pares?

¿Quién debe conducir las sesiones entre pares?

¿Qué conocimientos y habilidades se requieren para conducir sesiones de aprendizaje entre pares?

¿Qué actitudes y valores se ponen en juego en el aprendizaje entre pares?

¿El aprendizaje entre pares en la escuela o zona es todo el aprendizaje que los maestros o los directores necesitan?

¿Quién puede apoyar en el trabajo entre pares?

¿Cómo favorece la supervisión escolar el trabajo entre pares?

# Presentación



*"Cuando se hace referencia al encuentro, se habla del encuentro con el otro, del encuentro que edifica, que personaliza, que hace crecer. Nadie puede "encontrarse" con otro sin salir transformado. El encuentro con otro modifica actitudes, rectifica pareceres, colabora en la construcción de discernimientos y criterios".*

Stigliano D., et al. *Enseñar y Aprender en grupos Cooperativos. Comunidades de Diálogo y encuentro* (2008). Novedades Educativas. Bs. As.

En la actualidad, dada la complejidad de los retos y desafíos que se imponen a la institución escolar, sería errado pensar que los problemas pedagógicos pueden resolverse a partir de acciones aisladas de los diferentes actores educativos. Es imprescindible la conjunción de diversas voluntades, habilidades y competencias profesionales que posibiliten el análisis y solución de los dilemas cotidianos, en el ejercicio siempre productivo de reconocer y aprender del otro.

La Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal valora y reconoce el intercambio profesional entre iguales, como una herramienta de superación profesional por excelencia, dado el potencial de transformación que puede generarse a partir del trabajo sistemático, compartido, solidario, articulado, y comprometido de los diversos actores educativos que día a día se esfuerzan por optimizar su desempeño profesional en aras de una mejor educación para las niñas y niños que asisten a las escuelas de educación básica.

Hoy más que nunca, es ineludible el compromiso de los profesionales de la educación (entre otros actores), por asumir las cuestiones de fondo que demeritan o vigorizan la calidad del hecho educativo dentro de los centros escolares. Problematicar su actuación a la luz de otras prácticas y experiencias profesionales. Revisar con mirada crítica puntos de vista divergentes, soluciones y planteamientos diversos e innovadores con aquellos colegas con quienes se comparten objetivos y problemáticas similares les convierte en protagonistas legítimos de su propio desarrollo.

Es fundamental, por lo tanto, que en cada zona escolar, independientemente del tipo de organización de las escuelas que la conforman, se generalice esta metodología de trabajo colaborativo e impacte a los Consejos Técnicos y las formas de organización de supervisión y de

escuela, más que como un Proyecto privativo de algunas instituciones educativas, como una herramienta de trabajo sistemática y cotidiana de los planteles de educación primaria del Distrito Federal, con la finalidad de maximizar los recursos e inteligencias profesionales de directivos y docentes, orientándolos a la acción y al cambio en la consecución de sus objetivos comunes.

El presente documento da cuenta de los principios que distinguen al Aprendizaje entre pares como estrategia de formación profesional, con la finalidad de brindar a la Supervisión escolar un instrumento para potenciar los procesos de cambio hacia la mejora de la calidad educativa institucional.

Este manual ha sido construido sobre la base de preguntas y respuestas a los interrogantes más comunes sobre este tema. Se abordan cuestiones generales y específicas que deben permitir a la supervisión organizar y realizar sesiones provechosas de *aprendizaje entre pares* con diferentes propósitos. Incluyen en recuadros explicaciones más amplias acerca de trabajar entre pares o entre iguales. Sus destinatarios son los supervisores, los asesores técnico pedagógicos, los directores.

### *¿Cómo surge la propuesta de trabajar entre pares en las escuelas del Distrito Federal?*

En el ciclo escolar 2008-2009 *Aprender entre pares* surge como un Proyecto impulsado por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal en el marco de las acciones que procuran mejorar la calidad educativa de los establecimientos de educación básica; su difusión se cimentó en la necesidad de impulsar procesos de cambio institucional hacia la mejora del desempeño académico de los estudiantes, a partir del fortalecimiento de las competencias directivas, con base en el intercambio de experiencias y recursos profesionales entre colegas.

En un inicio, se trabajó con un grupo de 100 escuelas dependientes de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE) y de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), el criterio de participación de los directores en el Proyecto se basó en los resultados altos y medios de las escuelas en la prueba ENLACE del ciclo escolar anterior, a partir de los cuales se conformaron los pares o binas de trabajo. Se llevaron a cabo reuniones por dirección operativa y los directores participantes hicieron visitas a las escuelas de sus “pares” con el fin de conocer la organización y funcionamiento de otras escuelas, intercambiar experiencias.

El proyecto tuvo una respuesta favorable entre los participantes pues reconocieron en éste como un espacio de intercambio y aprendizaje, que difícilmente sucede; estos son algunos comentarios de los participantes:

“...el programa está bien en su propósito de construcción de nuevas formas de realizar nuestra tarea...por lo que vale la pena trabajarlo. Si no es de esta forma “nadie” abre las puertas de su escuela para permitir mirar a los maestros y alumnos en su trabajo cotidiano”.

Durante el ciclo 2009-2010, se incorporaron al proyecto Escuelas de Jornada Ampliada, incrementando a 199 el número de directores participantes.

Se propuso como tema central de estas reuniones “La Lectura” y el desarrollo de las Guías para los Consejos Técnicos Escolares. La intención fue que el intercambio de experiencias, de dudas y

de propuestas tuviera como eje la mejora de las competencias comunicativas de los alumnos, en específico de la lectura, articulando así las seis acciones de lectura propuestas desde la Administración Federal para las escuelas del Distrito Federal.

Los resultados de este ciclo escolar fueron alentadores, con base en los comentarios vertidos por varios participantes en las reuniones: “Hemos aprendido a observar y a escuchar a nuestros compañeros”, “Hemos aprendido a interactuar, compartir experiencias, innovar actividades y tomar mejores decisiones “, “...a trabajar de manera diferente las juntas de consejo técnico” “Hemos conocido nuevas y mejores estrategias de trabajo. “Hubo intercambio de materiales de los niños de una escuela a otra”. “En la escuela hemos promovido el trabajo entre pares entre los mismos alumnos...”

### **¿Quiénes son los pares?**

Son personas que ocupan una posición semejante; en este caso dentro del sistema educativo. Los profesores frente a grupo son pares de otros maestros; los directores son pares de sus colegas que realizan la misma función, etcétera.

Al enfrentarse a demandas profesionales semejantes, cada uno va desarrollando estrategias para resolverlas de manera exitosa. Algunos, más reflexivos, tienen esas estrategias claras y son conscientes de ellas, otros, las tienen y las ponen en práctica, pero de manera inercial, sin pensarlas mucho. Cuando los pares interactúan y comparten vivencias, experiencias, reflexiones, conocimientos, lecturas, materiales, propuestas, esas estrategias, aunque no estén muy claras, afloran y se pueden construir entre todos otras, mejores, potenciadas por el saber de todos los involucrados. Eso es aprender entre pares.

### **¿Qué significa aprender entre pares?**

*Aprender entre pares* va más allá de la simple interacción entre colegas que comparten una misma profesión, significa implementar una tarea sistemática de intercambio y colaboración horizontal, (entre dos o más participantes), sustentada en el diálogo pedagógico entendido éste como una relación comunicativa de carácter profesional, en la que deliberan, negocian, construyen, consensuan significados y prácticas educativas, en espacios favorables para el intercambio; conformando verdaderas comunidades de aprendizaje en donde los procesos de interacción y toma de decisiones sean plenamente participativos y democráticos.

Este intercambio está basado en los saberes pedagógicos en los que se interrelacionan la tradición del oficio de la enseñanza, la práctica docente y los procesos reflexivos.

La interacción entre pares constituye, por lo tanto, un proceso de aprendizaje mutuo, basado en la autocrítica y en el análisis, donde se habla honesta y abiertamente de los problemas y éxitos cotidianos, orientando la acción y generación de acuerdos básicos que impulsen los cambios necesarios hacia la mejora del desempeño institucional.

Un trabajo efectivo entre iguales requiere, desde luego, de un sólido sentido de pertenencia, además de una actitud de tolerancia, consideración, compromiso y respeto entre todos los involucrados.

“El concepto aprendizaje entre pares implica la valoración del conocimiento generado en la práctica cotidiana, que es experiencial y que tiene sentido para quienes lo han producido y utilizado. Cada sujeto que intercambia, comunica y analiza, con otros sus conocimientos, pone en juego sus habilidades y competencias, las que se incrementan producto de esa interacción” Se define como “una estrategia de formación continua entre docentes con necesidades y objetivos similares que se reúnen periódicamente para compartir sus saberes pedagógicos, analizar sus experiencias de trabajo en el aula, discutir concepciones y creencias, apropiarse de nuevos conocimientos y formas de trabajo con los alumnos en la perspectiva de re-construir el saber docente”.

Cerda Taverne et al. (2011) En “*La ampliación formadora del docente de aula al de formador de profesionales reflexivos en contextos de cooperación entre pares*”. Revista Electrónica del desarrollo de competencias (REDEC)- No.7-Vol.1-2011 Universidad de Talca.

### **¿Por qué aprender entre pares?**

Porque es la forma esencial del aprendizaje profesional, la manera en que los especialistas en un campo del conocimiento renuevan su quehacer y nutren sus saberes y experiencia. El personal educativo es, o debe esforzarse por ser, experto en el aprendizaje; sea en su gestión en el aula, en la gestión y organización de instituciones educativas, en la asesoría, el apoyo y la orientación a otros educadores. Todos estos son saberes de orden profesional que se crean y se recrean en la interacción entre colegas.

El aprendizaje entre pares es la forma que adopta la creación del conocimiento profesional. Un conocimiento que, cuando es plasmado en papel o en medios virtuales, y compartido con otros grupos de especialistas en educación sirve para hacer avanzar el saber íntegro en este campo.



El encuentro regular y sistemático entre pares es, además, una forma de aumentar la autoestima profesional. Fortalece la confianza en el saber propio y en la capacidad de crear una comunidad educativa responsable y competente, capaz de renovar sus prácticas y, con ello, mejorar sensiblemente los resultados de aprendizaje de los alumnos a su cargo.

Al trabajar entre pares se crean las condiciones para el diálogo, la comunicación y la construcción de significados compartidos entre directores de escuela y entre profesores que comparten problemáticas comunes, como vía para su desarrollo profesional y la mejora de los resultados de aprendizaje de la escuela a su cargo.

### **¿Cómo se aprende entre pares?**

El aprendizaje ocurre cuando la interacción con los colegas tiene como finalidad explícita la de aprender juntos, unos *con* otros y unos *de* otros. Sucede cuando, a través de esa interacción se adquieren, se modifican o se perfeccionan conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, valores, estilos, o creencias.

El intercambio de ideas, experiencias, propuestas, reflexiones es la base de este aprendizaje pero tiene un límite, por lo que hay que enriquecerlo con el estudio, con lecturas, indagaciones, observaciones, revisión de datos, visitas, invitación a terceros a conversar, solicitud de asesoría u otras actividades que el equipo decida son útiles y necesarias para sus propósitos.

También en los encuentros casuales o no sistemáticos que dan lugar a conversaciones sobre los temas vinculados al quehacer docente se puede aprender. Sin embargo, ese aprendizaje será mejor, más completo, si se formalizan en las escuelas los espacios para que el encuentro entre pares ocurra con regularidad.

## **¿Quién puede aprender entre pares?**

Todo integrante de una comunidad educativa como la escuela, la supervisión o las instancias de apoyo técnico que tenga la disposición de ánimo y la decisión personal de ser mejor profesional. Todo aquel que sea capaz de reflexionar acerca de su propio trabajo o que esté dispuesto a aprender a hacerlo. Es decir, de volver a mirar lo hecho, con ojos críticos y a la luz de sus resultados en el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

Todo aquel que esté dispuesto a escuchar a otros, a reconocer que tienen conocimientos, ideas, reflexiones, preocupaciones y hallazgos que, compartidos y potenciados, pueden cambiar la manera en que *yo hago las cosas*, de la misma manera en que *yo puedo aportar a que los otros sean mejores*.

Para aprender, en general, se requiere esfuerzo, dedicación, disciplina, paciencia, tiempo, así como disposición a equivocarse y a aprender del error. No es diferente lo que ocurre en el aprendizaje entre pares. Con la ventaja de que es posible encontrar el apoyo de otros que, o ya cursaron esa experiencia, o están dispuestos a comentarla en términos amistosos y con afán de progreso mutuo.

Cabe decir que no sólo se aprende de quienes ejercen la misma función dentro del sistema educativo, también se aprende de quienes ejercen una distinta. Las jerarquías formales aquí no cuentan. Este tipo de aprendizaje es horizontal en el sentido de que un asesor aprende del maestro con el que se encuentra y conversa profesionalmente, y el supervisor puede aprender del director, de la misma manera en que éste aprende de aquel o de un profesor.

Participar con éxito en el aprendizaje entre pares implica:

Aceptar que los conocimientos y habilidades del otro son tan importantes y valiosos como los propios, asumiendo que constituyen una fuente de aprendizaje, en el marco de una comunicación clara y honesta entre profesionales que comparten información.

Buscar acuerdos en metas y expectativas sobre la base de clarificar y revisar abiertamente los intereses previos de cada una de las partes. El esfuerzo conjunto para determinar o negociar objetivos, para alcanzar una visión y una plataforma de acción comunes, facilita compartir la responsabilidad de las decisiones.

Involucrarse activamente en la resolución del problema. La participación efectiva en los procesos y el compromiso en *cultivar* relaciones de colaboración (el medio), se muestran tan importantes como aquello que les da sentido (el fin).

Nieto J.M. (2001) *Modelos de Asesoramiento a Organizaciones Educativas*. Universidad de Murcia.

### ¿Cuáles son las características del aprendizaje entre pares?

Es un modelo para la **cotidianidad** porque:

Busca insertarse en la vida regular de las escuelas. Abona a **hacer mejor lo que se hace a diario**, lo que constituye la esencia del quehacer educativo: enseñar y aprender. Su prioridad es lograr una enseñanza con resultados y un aprendizaje suficiente y de calidad.

Se pretende fortalecer la capacidad de los actores escolares participantes, de los directores de plantel y de los colectivos docentes para tomar decisiones adecuadas, entendiendo por ello las que conducen a mejorar los resultados educativos de las escuelas.

Es un modelo de **aprendizaje institucional**, porque:

Se busca que los supervisores, asesores y directores, al llevar a sus planteles y aplicar las propuestas que han trabajado entre pares, obtengan con sus maestros formas mejoradas de actuar, que se puedan instalar como prácticas regulares.

### **Es un trabajo dirigido y acompañado porque:**

La autoridad educativa plantea los derroteros a alcanzar en una visión de política educativa. Si bien su propósito y su mecánica de trabajo están centrados en el desarrollo de un diálogo entre pares sostenido y enriquecedor, éste no se deja librado a su propia suerte, se le acompaña.

Además de que la pauta del intercambio profesional entre iguales está basada en el análisis conjunto de aquellas problemáticas detectadas con base en un diagnóstico bien cimentado del desempeño institucional, en torno al logro académico de los estudiantes, de manera prioritaria.

### **Es formativo, porque:**

En su devenir, los actores involucrados en su implementación irán desarrollando sus competencias para asesorar, acompañar y apoyar a las escuelas para cumplir su misión.

Se trata de aprender en la realización de la tarea cotidiana, compartiendo con otros experiencias y propuestas, y disponer del apoyo de terceros competentes que permitan mirar más allá.

### **¿Cuándo emplear la metodología de aprender entre pares?**

En los Consejos Técnicos de Zona y de Escuela. Estos constituyen un primer espacio para este tipo de aprendizaje profesional ya que han sido destinados, precisamente, a la interacción entre profesionales para detectar, estudiar, analizar, reflexionar y resolver los problemas que se presentan en los planteles.

La metodología entre pares puede usarse, también, en otros encuentros que sostengan los supervisores, directores, asesores o docentes para atender a los asuntos relativos a la mejora de su quehacer.

Algunas escuelas disponen de horarios específicos para la preparación de clases, el diseño de instrumentos de evaluación, el análisis de problemáticas de conducta o interacción entre docentes y alumnos, la toma de decisiones sobre cómo promover una participación exitosa de las madres y los padres de familia en la educación de sus niños.

Esos lapsos dedicados al encuentro docente deben ser gestionados como espacios de aprendizaje entre pares; con toda la flexibilidad necesaria; evitando la rigidez en el formato de reunión y procurando que éste tenga que ver con el propósito de la misma.

Puede trabajarse entre pares:

- Cuando se precisa potenciar recursos profesionales en aras de resolver problemáticas comunes.
- Como una estrategia de formación permanente para la mejora institucional
- Para monitorear y evaluar las acciones de mejora propuestas.
- Cuando se requiere el aporte de otras perspectivas o puntos de vista que permitan cuestionar el propio desempeño y objetivar lo que se hace.
- Para apoyar profesional y/o moralmente a directores o profesores que recién se incorporan a la función, entre otros.

### **¿Qué relación existe entre el trabajo educativo (de gestión o enseñanza) y el aprendizaje entre pares?**

El aprendizaje entre pares tiene sentido siempre y cuando sea un medio para mejorar el trabajo educativo. Se le califica como aprendizaje **profesional** justamente porque va

dirigido a cambiar positivamente las prácticas de enseñanza y de gestión de profesores y directivos.

La materia prima del aprendizaje entre pares es lo que se hace en el aula y en la escuela, porque su objetivo es, precisamente, el mejoramiento continuo de la escuela. Ésta mejora, no solo cuando se puede mejorar su infraestructura, sino cuando logra su misión: el aprendizaje y la formación integral de los alumnos. Este logro depende de la calidad profesional del personal educativo. Sin la mejora de las prácticas de maestros y directores no hay buenos resultados de aprendizaje en los estudiantes. Aprender entre pares está destinado a la transformación positiva de esas prácticas.

*El trabajo entre pares contribuye al empoderamiento de los colectivos escolares como agentes de cambio y transformación*

### **¿Qué se necesita prever antes de la sesión entre pares?**

Una sesión de aprendizaje entre pares, para que pueda ser considerada como tal, debe ser programada con anticipación. No puede improvisarse porque fracasará o se convertirá en ocasión social; si esto se repite cansará y desilusionará a los participantes.

Tendrá que haber una persona responsable de convocar, dar seguimiento y dejar testimonio de estas reuniones, tanto a nivel de escuela como a nivel de supervisión o de la instancia educativa que decida emplear este tipo de trabajo para alentar el desarrollo profesional. Puede elegírsele o bien tratarse de alguien que asume esa tarea como parte de sus quehaceres profesionales: el director, el supervisor, un asesor.

Esta persona tendrá que elaborar una **convocatoria**, muy sencilla y muy flexible en su formato donde se especifique lo siguiente:

- Asunto o tema a tratar en la reunión entre pares
- Propósito de la misma
- Lugar donde se llevará a cabo
- Tiempo de duración de la misma
- Si da continuidad a otra sesión, se especificarán los antecedentes o acuerdos anteriores
- Se expondrá el orden del día que habrá sido diseñado con antelación y que, de ser posible, habrá sido acordado en la sesión anterior

Si existe necesidad de que los participantes lleven algo, un reporte, una lectura hecha, su diario de clases, cuadernos o trabajos de sus alumnos, deberá especificarse.

Se cuidará de convocar con anticipación y, además, tendrá que quedar muy claro cómo se atenderá a los alumnos durante ese tiempo, si es que no está previsto el receso de clases.

El responsable, asimismo, tendrá que prever que el lugar donde se celebrará la reunión esté listo a tiempo, con el mobiliario adecuado y los implementos necesarios (computadora, rotafolio, pizarrón, textos, y cualquier otro material que se sepa va a necesitarse).

Si alguien va a exponer deberá saber, con antelación, que le corresponde hacerlo; será informado de cuánto tiempo dispone y de los implementos de apoyo existentes.

### ❖ ***¿Se necesita material especial para aprender entre pares?***

El material básico e indispensable para una sesión entre pares es el que se usa en la escuela en el quehacer educativo cotidiano. Programas de estudio, libros de texto gratuito, biblioteca de aula y de escuela, otros materiales de apoyo para docentes o alumnos, los cuadernos de los estudiantes, trabajos de ellos mismos, son la materia prima fundamental para este proceso de aprendizaje docente.

Estadísticas y datos que se tengan en las escuelas (reprobación, deserción, aprovechamiento) documentos internos, planeaciones, evaluaciones de aula y de escuela, observaciones de aula, evaluaciones de estándares de lectura, resultados de ENLACE en distintos ciclos escolares, son también elementos necesarios para apoyar el análisis y la reflexión sobre hechos concretos.

Cuando así convenga, el colectivo decidirá la lectura de textos adicionales, investigaciones, artículos de divulgación, manuales o cualquier otro que sirva para alimentar la reflexión, abrir el panorama a otras miradas o expresiones y cultivar la imaginación.

### **❖ *¿Quién fija los propósitos de una sesión de aprendizaje entre pares?***

Hay dos posibilidades, dependiendo del momento por el que pase el equipo que se reúne y el propósito de la reunión.

Puede haber sesiones convocadas por la autoridad que tengan propósitos determinados por ésta. Puede haber otras donde es el equipo el que establece sus propios propósitos.

### **❖ *¿Cuánto debe durar una sesión de aprendizaje entre pares?***

De dos a cuatro horas es un tiempo adecuado para estas sesiones. No deben ser muy cortas porque no habrá oportunidad de atender con suficiencia los asuntos requeridos. Tampoco deberán ser muy largas porque la atención tiende a dispersarse después de un cierto lapso. Además, una sesión excedida fomenta la tendencia a divagar en las participaciones, a no precisar y concretar las ideas a exponer.

Las exposiciones inacabables y reiterativas encubren frecuentemente la ausencia de propuestas auténticas y reflexionadas, de ahí que deba fomentarse que cada persona que intervenga use un tiempo corto para hacerlo. Otorgar tiempos acotados a las participaciones y respetarlos ayuda a definir las propuestas y evita la tentación de repetir lo que otro ya dijo.



El equipo que realiza la sesión entre pares, debe tomar el acuerdo sobre el tiempo en que se podrá hacer uso de la palabra; al moderador corresponderá hacerlo cumplir en beneficio de todos y, especialmente, del logro del objetivo propuesto para la sesión.

Si la reunión es de cuatro horas o más debe programares un receso, que permita descansar momentáneamente. El receso puede durar de 10 a 20 minutos. No más, porque también esto contribuye a la dispersión.

La puntualidad en el inicio y en el cierre de la sesión es fundamental. Es marca de seriedad y de respeto a los demás, dos de los principios que fundamentan el aprendizaje entre pares.

Este es un ejemplo:

- Duración total, **3 horas** por sesión
1. Plenaria
    - a. Introducción, **5** minutos
    - b. Tema del día con un invitado especial, **15** minutos
    - c. Interlocución con el invitado, **40** minutos
  2. Diálogo entre pares (en binas o pequeños grupos), **1 hora, 30** minutos
  3. Plenaria para puesta en común, **30** minutos

Este es otro ejemplo:

- Duración total, **4 horas** por sesión
1. Plenaria
    - a. Introducción, **5** minutos
    - b. Lectura de acuerdos de la sesión anterior, y comentarios a los mismos **15** minutos
    - c. Exposición del tema de la sesión: *Escritura de textos*, **20** minutos
    - d. Comentarios y preguntas a lo expuesto , **20** minutos
  4. Análisis de cuadernos de los alumnos para ver avances en escritura de textos (en binas o pequeños grupos), **1 hora, 30** minutos
  5. Receso para descanso, **20** minutos
  6. Plenaria para puesta en común de propuestas para mejorar el trabajo con los alumnos sobre escritura, **40** minutos
- Conclusiones, asuntos generales y despedida, **30** minutos

### ***¿Se requiere dar seguimiento y evaluar las reuniones de aprendizaje entre pares?***

Sin duda. Se aspira a que las reuniones entre pares tengan resultados concretos que se reflejen en cambios positivos en las prácticas de enseñanza y gestión. No son un divertimento, ni un momento para el relax o el intercambio social, son sesiones de trabajo profesional que deben culminar con aprendizajes y acuerdos que tienen que llevarse a cabo.

Dar seguimiento a las reuniones entre pares tiene que entenderse en primer lugar, como dar seguimiento a la realización de las sesiones para asegurar la continuidad de las mismas.

En segundo término se trata de la verificación del cumplimiento de acuerdos. Puesto que las sesiones entre pares se celebran en tiempos laborables, dar cumplimiento a lo acordado no es optativo.

Asimismo quien conduce valora con el grupo la jornada de trabajo. La evaluación de cada uno de los encuentros obliga a repensar si las estrategias empleadas son de utilidad para el enriquecimiento de la actividad entre iguales, si los formatos de interacción les permiten potenciar sus recursos directivos o no. Algunos de los aspectos a considerar en esta evaluación pueden ser:

- Objetivos alcanzados
- Expectativas cumplidas
- Organización del trabajo
- Desempeño de los subgrupos o del grupo en general
- Pertinencia de los contenidos abordados
- Materiales y/o recursos utilizados o que se requieren para próximas reuniones
- Enriquecimiento de competencias profesionales
- Utilidad de la reunión
- Relevancia de la temática abordada para el mejoramiento de los centros de trabajo, entre otros
- Evidencias de avances en la implementación de acuerdos

Será determinante, que en cada sesión de trabajo se establezcan compromisos de actuación de los participantes por escrito, cuyos avances puedan valorarse en la siguiente reunión colegiada, en la que informen al grupo de las acciones que se han llevado a cabo.

El monitorear el cumplimiento de los acuerdos consensuados, será prioritario en el avance hacia las metas propuestas, para lo cual será recomendable elaborar indicadores de logro que permitan valorar dicho avance, incluso será aconsejable el no iniciar con metas demasiado ambiciosas o a muy largo plazo.

Se delinea de manera general la agenda, fecha, horario y lugar de la siguiente reunión.

*“El aprendizaje entre pares como herramienta de desarrollo profesional debe ser un proceso consciente, sistemático e institucionalizado. No basta con compartir experiencias de vez en cuando con grupos de colegas, es preciso que se sistematice esta acción, programe, informe...”*

*Aprendizaje entre pares: la unión hace la fuerza. Nancy Cavieres. Educación de Calidad contra la Pobreza. En <http://www.educarenpobreza.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=131278&GUID...>*

### **¿Quién debe conducir las sesiones entre pares?**

En un inicio, en las primeras sesiones, es conveniente que se ponga al frente de la sesión el director, si se trata del colectivo docente, o el supervisor, si se trata del colectivo de zona. La presencia de la autoridad, que analiza con el personal a su cargo, como uno más, los problemas escolares es importante para generar un ambiente amable y no basado en las jerarquías.

Cuando se haya avanzado y exista ya una rutina de realización de esta actividad en el colectivo, cualquiera de los participantes podrá fungir como moderador.

Deberá acordarse con anticipación quien cubrirá esta tarea, lo mismo que tendrá que definirse quién funge como secretario y toma nota de de propuestas, acuerdos o tareas.

Quien coordine la sesión deberá:

- Definir con precisión el tema o problema a considerar (Planeado con anterioridad junto con los directores o maestros).
- Dar a conocer con anticipación la Agenda de Trabajo y la propuesta con la distribución de tiempos (Ajustar si es necesario).
- Clarificar junto con el colectivo el formato de participación de los asistentes.
- Favorecer la clara, ágil y ordenada aportación de los diversos miembros.
- Ayudar al grupo a superar bloqueos, sintetizar, expresar, consensuar, concluir.
- Mantener una actitud de empatía, reflexiva y propositiva, en la que prevalezcan valores fundamentales como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la inclusión.
- Fomentar la escucha activa, es decir, escuchar y entender la comunicación desde el punto de vista del que habla.
- Acompañar el trabajo que se realiza en pequeños grupos, cuando sea el caso.
- Manifiestar la conveniencia de escribir los acuerdos y producciones.
- Consensuar los requerimientos de materiales y/o asesoría especializada cuando así se requiera.

*El intercambio entre pares prospera a partir de un clima de confianza y apertura en donde los participantes exponen sus dificultades, piden ayuda, ofrecen sugerencias, acogen críticas constructivas y reciben aportes de los demás en el logro de una meta que no se puede concretar individualmente, o cuyo logro se enriquece de manera importante a partir del trabajo colaborativo de los colegas.*

### **¿Qué conocimientos y habilidades se requieren para conducir sesiones de aprendizaje entre pares?**

No se requieren conocimientos especiales. El personal educativo sabe, por su profesión, cómo conducir grupos. Sin embargo, es necesario cultivar ciertas habilidades para moderar con éxito las reuniones.

Hacer cumplir el tiempo previsto, escuchar con atención y retroalimentar las participaciones, devolviendo una síntesis o un breve resumen de lo dicho; devolver al

equipo una idea expresada por los participantes que sea relevante, o preguntar si requiere de precisiones, obtener acuerdos claros, son habilidades que deben ser promovidas.

Esto se facilitará si se toman los acuerdos necesarios en el equipo para facilitar la dinámica de la reunión. Especificar de inicio qué es válido y qué no, hará más sencilla la labor de moderar.

Determinar, por ejemplo, que nadie puede hacer uso de la palabra más de 5 minutos, o que no es válido emitir juicios sobre las participaciones de otros; acordar que expresiones como *está bien*, *está mal*, *es equivocado*, *no sirve*, no serán empleadas y que, en lugar de esas expresiones categóricas, se hará uso de argumentos y se fundamentarán las ideas y propuestas.

### **¿Qué actitudes y valores se ponen en juego en el aprendizaje entre pares?**

Las sesiones de aprendizaje entre pares están basadas en valores y en las actitudes personales que de ellos se desprenden. Se trata de los valores democráticos que deben cultivarse en la escuela y en los que se tiene que formar a los alumnos.

Son los valores compartidos y el compromiso con la educación los que dan lugar al éxito de las empresas que se llevan adelante en estos espacios.

Guiarse por los valores del compromiso, el esfuerzo, la honestidad, la tolerancia, la solidaridad, la empatía, es un principio para generar en los ámbitos de aprendizaje entre pares y en las escuelas, ambientes adecuados para aprender, donde prime la confianza, donde se pueda hablar, sin restricciones, de los éxitos y los fracasos, y se pueda enderezar el camino con el apoyo de los demás.

Un buen trabajo entre pares, cargado de valores democráticos, es una invitación para trasladar esos ambientes de respeto y capacidad de convivencia a los planteles y a las aulas.

## **¿El aprendizaje entre pares en la escuela o zona es todo el aprendizaje que los maestros o los directores necesitan?**

El aprendizaje entre pares, si se realiza con honestidad, perseverancia y con objetivos claros constituye una base excelente para acometer el trabajo de gestión de escuela o de aula con ideas pertinentes y frescas y, por ello, con altas probabilidades de hacerlo exitoso y relevante.

Se sabe, sin embargo, que ambos quehaceres, la dirección y la enseñanza, son especializados y no sólo demandan de experiencia reflexionada y enriquecida por el intercambio de ideas con los pares, requieren de ciertos conocimientos y competencias específicas y genéricas.

Al aprender entre pares, los directores o los colectivos docentes llegarán a formular un conjunto de preguntas que, para ser respondidas con profundidad conceptual y práctica, requieren, como se ha señalado antes, de estudio individual o colectivo, de búsqueda y selección de información adicional, lecturas, datos, y de nuevas conversaciones entre colegas.

Podrá pensarse, asimismo, en invitar, para aportar visiones distintas, a personas interesadas en los temas escolares y educativos o con especialidad en otros campos, que pueden aportar sus conocimientos, sus reflexiones o sus experiencias al colectivo docente o directivo, ante la presencia de esas nuevas preguntas.

Puede ocurrir, sin embargo, que ello no baste, que el colectivo requiera más conocimiento sobre algún tema específico. Ese será el momento para buscar opciones formativas fuera de la escuela, cursos, talleres, seminarios, diplomados o especializaciones que respondan a esas inquietudes.

No cualquier curso o taller será de utilidad. Servirá aquél que responda a las preguntas formuladas, como consecuencia de la reflexión llevada a cabo en las sesiones entre pares y que, obviamente, están relacionadas con la búsqueda de soluciones a las necesidades detectadas en el plantel.

Una buena idea es promover, además de esa selección cuidadosa, el acudir en colectivo a tomar la opción formativa elegida. Ello dará nueva materia de conversación al equipo y nuevas posibilidades de aplicación de ideas nuevas.

### **¿Quién puede apoyar en el trabajo entre pares?**

Los integrantes de la supervisión pueden solicitar apoyo directamente a la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, cuyos equipos técnicos tienen la capacidad de acompañar este tipo de procesos. También las Direcciones operativas disponen de personal que puede contribuir a despejar dudas o sugerir estrategias para fortalecer el aprendizaje entre pares.

Los Centros de Maestros disponen de una biblioteca amplia que contiene muy diversos títulos cuya lectura puede contribuir a despejar incógnitas o a inspirar formas nuevas de acometer la tarea.

*Aprender entre pares constituye un proceso de enriquecimiento mutuo en el que no necesariamente se encontrará siempre en el diálogo entre colegas todas las respuestas a los requerimientos profesionales existentes; en ocasiones, se tendrá que buscar el apoyo de docentes expertos o especialistas en temáticas y/o problemáticas específicas, entre otros recursos académicos disponibles, para la construcción de un diálogo pedagógico que fortalezca la reflexión crítica y el saber pedagógico de los participantes.*

### **¿Cómo favorece la Supervisión Escolar el trabajo entre pares?**

- Cuando reconoce los saberes, habilidades y experiencias de los directores y docentes de su Zona Escolar.
- Propicia el aprovechamiento de espacios de intercambio académico por excelencia, como son los Consejos Técnicos de Zona y de escuela, así como los espacios semanales con los que cuenta el docente en los casos de Escuelas de Jornada Ampliada y de Tiempo Completo.
- Propicia el análisis sistemático de las prácticas profesionales de directores y docentes, la identificación de problemáticas comunes, con base en un diagnóstico y seguimiento sistemático.

- Facilita el intercambio de experiencias organizativas y pedagógicas; la revisión de otras soluciones, ideas, planteamientos, alternativas para potenciar el trabajo académico en el aula.
- Favorece el intercambio de prácticas exitosas a través de Redes de Aprendizaje, entre directivos y docentes de su Zona y otras demarcaciones educativas.
- Propicia la apertura del aula y de las prácticas docentes que ahí se desarrollan, para que sean observadas entre colegas, como una oportunidad de intercambio y de enriquecimiento profesional.
- Difunde la información obtenida en las visitas al aula y los resultados de la observación en el uso del tiempo escolar entre otros, y propicia la realimentación constructiva para fortalecer y afianzar el ejercicio docente del colega.

La supervisión requiere de reglas claras para su quehacer. Por una parte, es menester que disponga de especificaciones generales para atender su misión, sus propósitos y sus funciones, como las que se encuentran en los Lineamientos generales de operación de los servicios educativos del Distrito Federal o en el documento de la AFSEDF *Supervisión XXI. Orientaciones para su actuación*. Pero, por otro lado, debe contar con herramientas específicas para la realización de ciertas actividades básicas que le permitan conducir con éxito tareas fundamentales para las escuelas de su zona escolar.

Esperamos que este manual se convierta en una herramienta útil para impulsar desde la supervisión el trabajo colaborativo entre los directivos, docentes y alumnos de su zona y logre generar espacios de diálogo y apoyo que redunden en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.







UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
TEMUCO



CUADERNO DE DOCENCIA

# ESTRATEGIA APRENDIZAJE ENTRE PARES



UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
TEMUCO

DIRECCIÓN GENERAL DE DOCENCIA  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA

CUADERNO DE DOCENCIA  
**ESTRATEGIA  
APRENDIZAJE  
ENTRE PARES**

Abril, 2021



UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
TEMUCO

SERIE CUADERNOS DE DOCENCIA  
Dirección General de Docencia  
Vicerrectoría Académica

David Figueroa H., Vicerrector Académico  
Claudia Orrego L., Director General de Docencia  
Rodrigo del Valle M. Director General de Inclusión y  
Acompañamiento Académico

CUADERNO N° 12  
Estrategia Aprendizaje entre Pares

ISBN: 978-956-9489-84-6  
Abril, 2021

Beatriz Moya F.  
Javier Bustos Y.  
Pamela Merino D.  
Rocío Cristi G.  
Valeria Quinteros T.

Diseño y diagramación:  
Dolores de la Maza W.  
Jaime Palma S.

Fotografías: Archivo UC Temuco

Cómo citar: formato bibliográfico estilo APA7ma. edición  
Universidad Católica de Temuco. (2021). Cuadernos de Docencia Estrategia  
Aprendizaje entre Pares. Vicerrectoría Académica

# Índice

<b>Índice</b>	3
<b>Presentación</b>	4
<b>Antecedentes</b>	6
<b>¿Qué es el Aprendizaje entre Pares?</b>	8
<b>Ayudantes y Tutores pares</b>	12
Rol del Tutor Par	13
Rol del Ayudante	15
<b>¿Cómo implementar la estrategia?</b>	16
Primer tiempo: Consideraciones Previas	17
Segundo tiempo: Implementación del Aprendizaje entre Pares	22
Tercer Tiempo: Análisis y acciones posteriores	24
<b>Experiencias exitosas de integración de Ayudantes y Tutores pares</b>	26
<b>Referencias</b>	35
<b>Anexos</b>	37





## Presentación

Desde hace ya algunos años, la Dirección General de Docencia (DGD) viene poniendo a disposición de la comunidad universitaria una colección de textos denominada Cuadernos de Docencia en los que se abordan aspectos esenciales del quehacer docente en nuestra universidad, para contribuir al conocimiento y a la mejor implementación de nuestro Modelo Educativo y sus proyecciones.

Este nuevo cuaderno presenta una riqueza particular en tanto ha sido desarrollado gracias al trabajo conjunto de la DGD y la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento Académico (DGIA), recogiendo la larga experiencia de ambas direcciones y, en particular de ayudantes, tutores par y académicos en el ámbito del aprendizaje entre pares, liderados por profesionales del Colegio de Ayudantes (CeDID), y el Área de Acompañamiento Académico de la DGIA.

El cuaderno es fruto del trabajo realizado en el marco del proyecto UCT1801 Nuevas estrategias para la mejora de los resultados académicos de estudiantes con gratuidad en cursos disciplinarios críticos de los ciclos intermedio y terminal, específicamente en lo relacionado con la estrategia de Aprendizaje entre Pares. Estrategia que, con el desarrollo de este proyecto, por primera vez, se traduce

en un trabajo conjunto y colaborativo entre ayudantes y tutores para potenciar de mejor manera el aprendizaje en cursos priorizados.

Las experiencias, primero de ayudantías con foco en el aprendizaje, y luego de tutorías pares, existen hoy en gran parte de las universidades chilenas, en particular en aquellas que, como la nuestra, han optado por un Aprendizaje significativo centrado en el estudiante (Eje 2 Modelo Educativo UC Temuco). Corresponden a estrategias que en gran parte se impulsaron al alero de proyectos MECESUP y DFI, pero separadamente y, aun cuando en nuestra Universidad se encontraban institucionalizadas y con un foco de trabajo común (mejorar el aprendizaje de los estudiantes), no existía entre ellas, hasta el inicio del proyecto antes señalado, más colaboración que algunas acciones conjuntas de formación para sus equipos de trabajo.

Como se reporta en este nuevo Cuaderno de Docencia hoy, tras dos años de trabajo conjunto, ambas estrategias cuentan con una experiencia real de articulación que ha permitido generar un modelo de trabajo conjunto, basado en el vasto conocimiento existente sobre aprendizaje entre pares, aplicado, en este caso, al mundo universitario. Por lo mismo, este cuaderno busca ser un

aporte para aprender sobre dinámicas y prácticas pedagógicas destinadas a articular intencionadamente el trabajo conjunto de docentes, tutores pares y ayudantes para potenciar el aprendizaje en la formación universitaria de pregrado.

El cuaderno aborda casos de cursos concretos donde se han implementado prácticas de Aprendizaje entre Pares para el mejoramiento de los resultados académicos de los estudiantes, a través de un trabajo en equipo de los diversos actores involucrados. El él encontrará relatos de docentes de nuestra Universidad que han implementado esta estrategia en sus cursos y lineamientos para llevarlo a cabo. Desde la DGD y la DGIA, esperamos con ello contribuir a los procesos de mejora continua de la docencia universitaria, e inspirar a la reflexión respecto de los elementos comunes que están a la base de procesos exitosos de Aprendizaje entre Pares de modo que puedan replicarse y adaptarse a contextos similares.

Rodrigo del Valle Martín, PhD.  
Director General de Inclusión y Acompañamiento  
Vicerrectoría Académica

# Antecedentes

En el área de Educación, la región de La Araucanía presenta resultados que distan de los promedios nacionales. Algunos ejemplos son el promedio de 9,9 años de escolaridad (versus los 11,1 de promedio nacional) y los resultados de la aplicación del SIMCE durante el año 2018, donde estudiantes de cuarto y sexto básico, y de segundo año de enseñanza media obtuvieron resultados por debajo del promedio nacional en comprensión de lectura y matemáticas (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018).

En el año 2019, un 75,4% de los estudiantes novatos corresponden a la primera generación de su familia que ingresa a la Universidad, mientras que el año 2020 este porcentaje ascendió a 86,8%. Por otra parte, en el mismo año, los estudiantes que ingresaron a la UC Temuco promediaron 514 puntos en la PSU y 587,3 en Ranking, mientras que en el año 2020 estos puntajes alcanzaron los 515 y 602 puntos, respectivamente.



En respuesta al contexto en el que se desenvuelve, la UC Temuco ha sido pionera en la implementación de diversas estrategias de mejora de la docencia, el currículum, el acceso inclusivo y el acompañamiento a estudiantes. Por tanto, se han implementado un conjunto de medidas y programas entre las que destacan la incorporación de ayudantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el Colegio de Ayudantes perteneciente al Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CeDID) y, la implementación de tutorías pares para estudiantes en áreas fundamentales de la formación desde la Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional. Ambas unidades funcionan de manera paralela hasta el 2018, y desde ahí se plantean el desafío de trabajar articuladamente para impactar en los aprendizajes de las y los estudiantes.

A partir del año 2019, inmersos en el proyecto UCT1801, se inicia un trabajo en conjunto entre el Colegio de Ayudantes y la Dirección de Acompañamiento Académico

y Socioemocional (DAAS), que consiste en implementar un modelo de colaboración entre Docentes, Profesionales, Ayudantes de Aprendizaje y Tutores Pares, siendo este modelo el que se plasma en la estrategia de “Aprendizaje entre Pares”.

La estrategia de Aprendizaje entre Pares toma como base dos de los ejes fundamentales declarados en el Modelo Educativo de la UC Temuco, que son: la formación basada en competencias y el aprendizaje centrado en el estudiante.

Esta estrategia entiende el aprendizaje desde un enfoque constructivista y facilita aprendizajes significativos por parte del estudiante, a través de la colaboración con otros que ya han desarrollado el nivel de competencias que exige el curso. Los tutores y ayudantes como estudiantes, pueden asumir roles de mediadores y por tanto conviene que los docentes fomenten estas interacciones (Topping, 2000; Boud, Cohen y Sampson, 2001; Durán 2006).



## ¿Qué es el Aprendizaje entre Pares?

El Aprendizaje entre Pares corresponde a estudiantes “aprendiendo desde y con otros de maneras formales e informales” (Boud, Cohen y Sampson, 2001). Aquí emerge la importancia de clarificar qué se entiende por “par”, de acuerdo a los mismos autores, corresponde a personas que se encuentren en una situación similar a la del estudiante, que comparten un estatus y son aceptados como tal.

La idea de Aprendizaje entre Pares no es nueva, dado que es una práctica que emana directamente desde la Teoría Social Constructivista de Vygotsky y el Aprendizaje Colaborativo de Johnson y Johnson (Skalicky & Caney, 2010). Se concibe que el trabajo entre pares mejora la calidad universitaria, al crearse vínculos y fortalecer relaciones entre compañeros, que aportan al desarrollo social y cognitivo y, a una efectiva socialización, pasando de ser solo un ‘trabajo en grupo’ a ser uno compartido, asumido de forma organizada por todos como responsables del éxito común.

## Aprendizaje entre Pares en la Tutoría

El Aprendizaje entre Pares en la Tutoría puede ser conocido también como Tutoría entre Iguales; esta estrategia es ampliamente utilizada en países de habla inglesa con la denominación de 'Peer Tutoring', tanto en la educación formal como en la no formal y en todos los niveles educativos y áreas curriculares. Es recomendada por expertos en educación, por ejemplo, la UNESCO, como una de las prácticas instructivas más efectivas para la educación de calidad (Topping, 2000).

De acuerdo a Durán y Flores (2015), esta práctica ha ido tomando un papel relevante en el contexto universitario en la última década y se deben hacer los esfuerzos necesarios para que estas prácticas sean incluidas explícitamente como parte de los programas académicos formales; bajo este escenario, el impacto positivo no es solo para los tutorados, entendido como el estudiante que es acompañado y que tiene ciertas dificultades en un curso determinado, sino también para el tutor. Desde su rol, el tutor aprende por dos razones: en el proceso de explicar una

tarea, pues debe construir reflexivamente el conocimiento para trabajarlo con sus tutorados, y en segundo lugar, en el proceso de monitorear el aprendizaje de un contenido a sus tutorados, ya que debe construir buenas preguntas que le permitan facilitar la integración del conocimiento previo y el nuevo de sus tutorados (Roscoe y Chi, 2007).

En el ámbito de las habilidades interpersonales, la Tutoría entre Iguales, fortalece las habilidades sociales básicas y complejas de ambos actores (Tutores/Tutorados) permitiendo a estos desenvolverse mejor en otros contextos que van más allá del espacio de la tutoría. Autores como Durán (2015) destacan "la cooperación" incluso como una competencia clave en la sociedad del conocimiento que posibilita, además, del desarrollo de habilidades y actitudes democráticas, configurándose como un motor de aprendizaje cuando se aprovechan pedagógicamente las diferencias entre los estudiantes.

## Aprendizaje entre Pares en la Ayudantía

La estrategia de Aprendizaje entre Pares con Ayudantes en docencia, se comprende desde un sentido amplio, donde los y las estudiantes aprenden desde y con otros sujetos sociales. Desde esta premisa inicial, Boud et al. (2001), clarifican el concepto de 'pares', el cual se define como personas que se encuentran en contextos similares y que contribuyen necesariamente al logro de los resultados de aprendizaje de un curso. Para que esto se cumpla en el proceso educativo, el ayudante debe ser reconocido y auto reconocerse como un estudiante que posee experiencia previa en el curso, pero que no se encuentra en una condición superior y/o de jerarquía frente a quienes apoya. Desde esta perspectiva, se espera que el ayudante esté presente como un sujeto cercano que facilita aprendizajes y a la vez aprende a través del proceso de interacción.

La ayudantía se construye desde la congruencia cognitiva y social que es compartida entre los estudiantes. Lockspeiser et al. (2008) plantean la capacidad que desarrollan los pares de cursos superiores (Ayudantes) para anticiparse a los problemas de comprensión

de los contenidos. Lo anterior se fundamenta en el hecho que los ayudantes cuentan con experiencias previas en un curso determinado, han aprendido los contenidos recientemente, se encuentran en posición de transversalizar la información y compartir las dificultades vivenciadas, como también sus propias experiencias de aprendizaje; además, ya han elaborado e implementado diversas estrategias para solucionar tales complicaciones.

Se considera que el ayudante logra aportar y potenciar al aprendizaje en un curso, puesto que su rol se enmarca fuertemente en el proceso de mediación y retroalimentación, lo cual facilita la identificación de puntos ciegos que posiblemente puedan obstaculizar la comprensión de los estudiantes.

En síntesis, el ayudante se encuentra en condiciones particulares que le permiten desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje, como así también, generar diversas herramientas que aporten positivamente en la formación de los estudiantes.

## ¿Qué evidencias científicas Aprender enseñando?

Las primeras evidencias provienen de la tutoría...



Cloward, R. D. (1967). Studies in tutoring. *Journal of Experimental Psychology*.  
Allen, V. (1976). *Children as teachers*. The Falmer Press.  
Cohen, P.; Kulik, J. y Kulik, C. (1982). *Peer tutoring: A meta-analysis of the research*.  
Findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 248-281.  
Goodlad, S. y Hilt, B. (1989). *Peer tutoring: A meta-analysis of the research*.

**Confirman –con cierta sorpresa–  
tanto o más que los tutorados.  
Hasta hoy...**



# Ayudantes de Aprendizaje y Tutores Pares

Para la UC Temuco los actores principales para el desarrollo de Aprendizaje entre Pares son los Ayudantes de Aprendizaje y Tutores Pares, quienes deben haber cumplido satisfactoriamente los requerimientos del curso y desde su rol aportan al desarrollo de las actividades de este, o bien al acompañamiento académico de los estudiantes. Cada uno de ellos cumple un rol particular y la vez complementario con el otro. Dichos roles se expresan a continuación.



## Aprendizaje entre Pares en la Tutoría

De acuerdo a los lineamientos de la DAAS, se entiende por tutor par de acompañamiento académico, al estudiante regular de la UC Temuco que facilita el aprendizaje de sus pares, especialmente en lo que respecta a comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera innovadora, diversa y entre pares, elementos que entregan un valor añadido a la tutoría.

El tutor es seleccionado por sus méritos académicos y características personales, tales como sus habilidades sociales, empatía, vocación, entre otras características; cumpliendo con lo anterior, el tutor par desarrolla acompañamientos académicos, con énfasis en las áreas de mayor complejidad, principalmente en los cursos de primer ciclo universitario mediante asesorías semanales y directa a pequeños grupos de estudiantes previamente definidos (UC Temuco, 2018).

Para efectos de esta estrategia y su articulación, se desarrollarán tutorías pares. Este espacio de trabajo colaborativo está conformado por el o la tutor(a) par y un grupo de entre 5 a 8 estudiantes de

la misma carrera que están realizando el curso. Los estudiantes se inscriben a estos acompañamientos de manera voluntaria y se busca generar aprendizajes significativos desde el establecimiento de un vínculo orientado por el docente del curso y trabajado con el(la) tutor(a) en horario autónomo de un itinerario formativo.

En su implementación, la periodicidad es una vez por semana, con una duración de entre 1,5 a 2 hrs., y es de carácter semestral. Respecto al trabajo académico, la tutoría par radica en que el tutor acompaña disciplinariamente a sus tutorados, de acuerdo al ritmo de aprendizaje de estos, lo que hace de este un espacio de mayor confianza que permite resolver dudas o comprender contenidos que en otro contexto no se explicitarían por parte de los tutorados. La planificación de las tutorías responde a la guía de aprendizaje del curso y a las orientaciones que pudiese dar el docente correspondiente y ayudante del curso.

Un elemento de distinción de la tutoría par corresponde al respeto del ritmo de

aprendizaje de los tutorados. Bajo lo anterior, si es preciso abordar alguna temática en particular por un período más extendido de tiempo, se justifica dicha dedicación hasta que el estudiante haya dominado dicho contenido. Solo así, podría continuar avanzando con otros contenidos que hayan sido abordados en el curso.

El proceso de seguimiento de la tutoría par está a cargo de los profesionales de área, quienes velan por el buen funcionamiento de

la estrategia desde la selección de los tutores, coordinación con el docente del curso, organización logística de la tutoría (horario, espacios, registros, material pedagógico), supervisión y reuniones de seguimiento con cada tutor. Paralelamente, los profesionales ofrecerán alternativas de formación de acuerdo al Perfil de Tutor(a) Par UC Temuco, para que aporten al fortalecimiento de la implementación de la estrategia, aspecto que es obligatorio en el caso de las tutorías pares de primer año.





## Rol del Ayudante de Aprendizaje

El(la) Ayudante de Aprendizaje es comprendido(a) como un(a) estudiante perteneciente a un programa regular de pregrado de la UC Temuco que, por motivaciones personales y méritos académicos, desarrolla diversas acciones en apoyo articulado a la docencia. El(la) ayudante es seleccionado(a) según sus cualidades y aptitudes personales, considerando rendimiento académico, el desarrollo de competencias del perfil disciplinar, como así también por sus propias expectativas y proyecciones profesionales (UC Temuco, 2017).

El conjunto de actividades desarrolladas por el(la) ayudante en docencia, se encuentran destinadas al logro de los resultados de aprendizaje de un curso en particular y al apoyo continuo a comunidades de aprendizaje (UC Temuco, 2017).

En esta misma línea, cabe destacar el continuo formativo para estudiantes ayudantes, el cual busca contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes; este

proceso es implementado por el Colegio de Ayudantes y se compone de módulos especialmente diseñados para fomentar el Perfil del Ayudante UC Temuco. En este marco, los Ayudantes participan de distintos Planes, donde se destacan tres niveles de formación: Básico, Avanzado y Liderazgo. De esta manera, el rol del ayudante se profesionaliza e institucionaliza en el marco de la implementación del Modelo Educativo UC Temuco.

El Perfil del Ayudante UC Temuco se compone de una serie de competencias específicas, tales como la planificación de actividades de apoyo orientadas al logro de los resultados de aprendizaje de un curso, la integración de TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el uso de técnicas de mediación y retroalimentación basadas en la estrategia de Aprendizaje entre Pares, la comunicación e interacción efectiva con los estudiantes y el docente, el apoyo en el monitoreo de aprendizaje de los estudiantes y en la implementación del plan evaluativo del curso de ayudantía.



## ¿Cómo implementar la estrategia?

Con el propósito de aportar a una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cursos de pregrado mediante la integración de Ayudantes y Tutores, se establecen una serie de recomendaciones que permitan asegurar un trabajo coordinado y eficiente entre el Docente titular, el Ayudante, el Tutor Par y los Profesionales de apoyo. Estos se inician desde la fase de diseño del curso, pasando por su implementación y posterior evaluación.

Como componente previo, considerando que la iniciativa y motivación del docente son los gatillantes principales para la integración de procesos de innovación con Aprendizaje entre Pares, se requiere para este fin de la presencia de un docente con un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante y que además pueda comprometerse activamente en la guía y orientación de los ayudantes y tutores pares que apoyarán el desarrollo del curso. La propuesta, basada en el modelo de 3P de John Biggs (1993), se compone de procesos organizados en tres tiempos y que se presentan en la figura 1.

**Figura 1:** Propuesta de Modelo Aprendizaje entre Pares UC Temuco. Fuente: Equipo Aprendizaje entre Pares.



## Primer tiempo: Consideraciones Previas

### Revisión de Antecedentes del Curso

El proceso de rediseño de las guías de aprendizaje se realiza conforme a las orientaciones institucionales de la docencia, como también aquellas que derivan de

buenas prácticas en educación superior. En este escenario, el proceso de rediseño podría ser antecedido por una combinación de los siguientes procedimientos:

a. *Generación de ficha diagnóstica del curso (ver anexo 1):*

La ficha diagnóstica del curso reúne antecedentes básicos de identificación, tales como la sigla y competencias genéricas y específicas que busca desarrollar. En un segundo nivel, aborda información relativa a las tasas de reprobación. Por otra parte, incorpora una síntesis de la percepción general del docente respecto de los factores que podrían estar interviniendo en la situación del curso y que podrían enmarcar el interés por transformar el curso hacia una modalidad de Aprendizaje entre Pares.

b. *Levantamiento de factores situacionales del curso (ver anexo 2):*

El formulario de factores situacionales contiene preguntas dirigidas al docente del curso sobre las características del contexto general y específico del curso y la naturaleza de la disciplina. Además, aborda interrogantes sobre sus características como docente y aquellas de los estudiantes que participan de él. Este formulario es una adaptación del formulario de factores situacionales de Fink (2003) y permite enmarcar un adecuado rediseño del curso.

c. *Análisis de la guía de aprendizaje (ver anexo 3):*

Revisión de la guía de aprendizaje del curso bajo criterios establecidos por la Dirección

General de Docencia que permiten asegurar su pertinencia, claridad y coherencia.

d. *Revisión de información institucional anexa del curso:*

Fase que se compone de un análisis de calificaciones de implementaciones previas y otros instrumentos institucionales, tales como la Encuesta de Opinión sobre el Desempeño Docente (EODD). Se considera además otra información que sea pertinente, por ejemplo, informes a nivel de carrera, departamento y/o facultad.

e. *Síntesis del estado de la situación y líneas de acción (ver anexo 4):*

La síntesis corresponde a un documento que sistematiza los nudos críticos identificados en los procesos de análisis previos, como también las alternativas de intervención definidas para el trabajo con el Docente, Estudiantes, Tutores y Ayudantes.

### **Rediseño de Guía de Aprendizaje con Aprendizaje entre Pares**

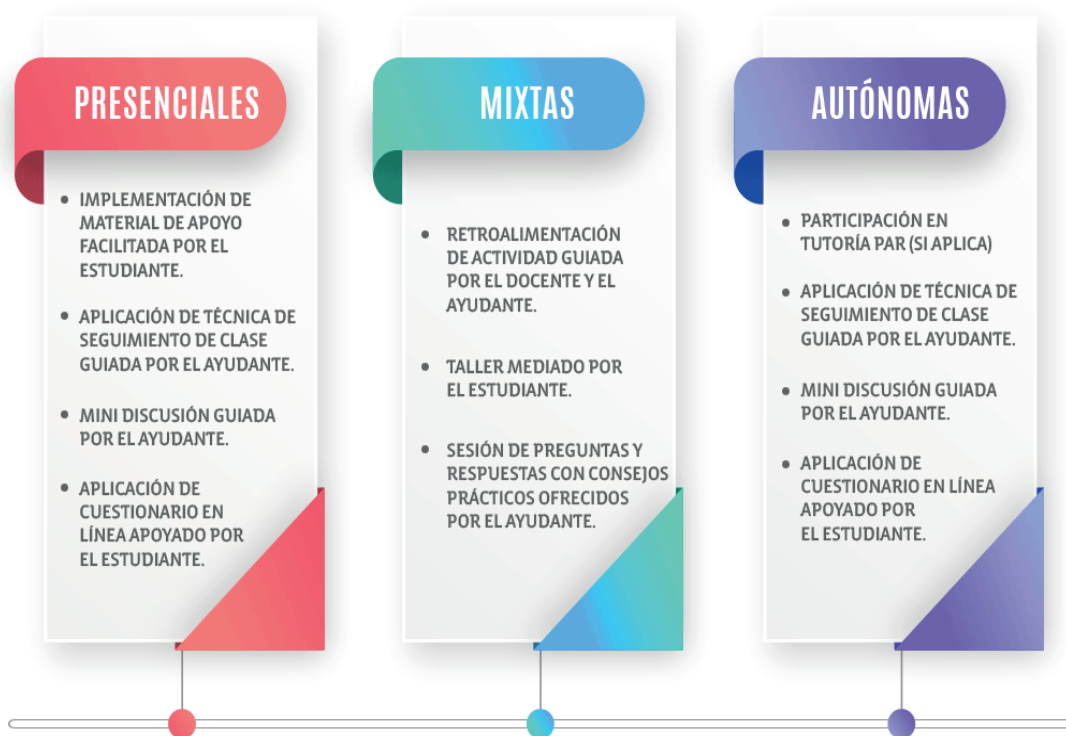
La revisión de los antecedentes anteriormente señalados busca iniciar un trabajo reflexivo por parte del docente, a modo de vislumbrar acciones intencionadas hacia la reorganización del curso, de manera tal de convertirlo en un espacio más colaborativo de trabajo.

Para todos los efectos, el rediseño de la guía de aprendizaje orientará las acciones de los actores del curso, puesto que este instrumento es definido como “un recurso pedagógico cuyo propósito es entregar los lineamientos necesarios para que el estudiante pueda, en el marco de un curso, desarrollar con suficiente claridad y

transparencia su proceso de aprendizaje” (UC Temuco, 2012).

En esta fase, es fundamental que las acciones de ayudantes y tutores queden plasmadas de manera explícita en la guía de aprendizaje del curso. La figura 2 presenta algunos ejemplos:

**Figura 2:** Recomendaciones para la incorporación de actividades de Ayudantes en Docencia y Tutores Pares en la guía de aprendizaje. Fuente: Equipo Aprendizaje entre Pares.



## Preparación de actores y recursos

Esta fase se compone de acciones orientadas a asegurar el éxito de la implementación de la estrategia.

### *a. Conformación de equipos de trabajo integrados por Docentes, Profesionales, Tutores y Ayudantes*

Con el fin de implementar la estrategia desde el momento en que inicia el semestre, se requiere contar con la confirmación previa de los ayudantes y tutores que participarán del curso. Se recomienda que la elección se concrete el semestre anterior de la ejecución. Esto facilita la selección de ayudantes y tutores de acuerdo a su idoneidad, la factibilidad de su participación en las actividades del curso y la preparación correspondiente en los procesos de habilitación ofrecidos por la universidad.

En este aspecto, además, se recomienda identificar ayudantes y tutores que dominen los contenidos del curso y evidencien competencias para el trabajo de ayudantía y tutoría, especialmente en los ámbitos de la comunicación efectiva, habilidades para llevar a cabo procesos de mediación y retroalimentación de manera exitosa y

uso de tecnologías, ya sea respecto de las plataformas institucionales, redes sociales y/o software disciplinares relevantes.

Por otra parte, se recomienda que los estudiantes hayan evidenciado previamente los valores necesarios para el desempeño de su función, tales como el respeto y valoración hacia la diversidad y una actuación ética.

### *b. Formación de docentes, ayudantes y tutores en los principios de la estrategia de Aprendizaje entre Pares.*

Considerando la formación como uno de los facilitadores para la implementación de las innovaciones, se reconoce que la ejecución articulada de acciones requiere de una base de conocimiento que se desarrolla mediante diversos mecanismos. La formación de docentes se articula con las instancias propias del Modelo Integral de Desarrollo Docente (MIDD), al alero del Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CeDID).

En cuanto a la de tutores y ayudantes, esta se lleva a cabo con la implementación del continuo de formación articulado entre el Colegio de Ayudantes y la Dirección de Acompañamiento Académico y



Socioemocional, proceso que también se encuentra integrado al MIDD.

Ambas iniciativas cuentan con puntos de coordinación en la formación de Nivel Básico, Avanzado y de Liderazgo, respetando al mismo tiempo énfasis necesarios que responden a sus respectivos contextos de implementación. Además, ambos planes de formación se ajustan a Perfiles y Reglamentos establecidos institucionalmente.

Al igual que los procesos anteriores, es recomendable que la conformación de equipos se genere con anterioridad a la implementación del curso.

### *c. Generación de herramientas de apoyo*

A partir de las actividades consignadas en la guía de aprendizaje rediseñada, se establecen las herramientas de apoyo que serán necesarias para la implementación de las ayudantías y tutorías par.

El proceso es desarrollado por los mismos ayudantes y tutores pares, bajo la guía del docente y con posibilidades de ser retroalimentado por los respectivos profesionales de apoyo del Colegio de Ayudantes y de la DAAS. Estos materiales quedarán además a disposición de la Comunidad UC Temuco, mediante las plataformas de difusión de las respectivas iniciativas.



## Segundo tiempo: Implementación del Aprendizaje entre Pares

### Ejecución de nuevas actividades

Se consideran las interacciones entre los actores para servir de manera más eficiente al propósito de la estrategia. Como se evidencia en la figura 3, se espera que el mayor beneficiado sea el estudiante, quien tendrá acceso a un mayor apoyo y acompañamiento.

En esta figura, se representan interacciones que se asocian directamente a la implementación de las actividades curriculares del curso, ya sea que correspondan a horas presenciales, mixtas y/o autónomas. Otras interacciones están asociadas a la formación o reflexión en torno a la implementación de las ayudantías

**Figura 3:** Modelo de trabajo Docentes, Ayudantes, Tutores y Profesionales en el marco del Aprendizaje entre Pares UC Temuco. Fuente: Equipo Aprendizaje entre Pares.





y tutorías par. Un último tipo de interacción da cuenta de acciones de apoyo focalizado.

Para asegurar que estas interacciones se desarrollen a lo largo del curso, se recomienda generar los siguientes espacios de trabajo:

- Reuniones de coordinación periódicas del docente con el ayudante y el tutor par del curso, definiendo roles distintos y complementarios.
- Instancias de comunicación permanente entre el ayudante y tutores, por ejemplo, mediante el empleo de redes sociales.
- Instancias de asesoría docente con el asesor pedagógico en situaciones que requieran revisión y/o reflexión.

## Seguimiento de la Innovación

Mientras las actividades son implementadas, existe la posibilidad de definir la metodología para el levantamiento de datos que dé cuenta de los impactos de la implementación. En razón de lo anterior, se definirá la muestra, los instrumentos a ser aplicados, los procesos de recogida y análisis de datos.

El proceso culminaría con la sistematización de bases de datos e informes que nutran la última etapa de evaluación. El proceso completo se describe en la figura 4.

**Figura 4:** Propuesta de diseño e implementación de indagación en cursos con Aprendizaje entre Pares. Fuente: Equipo Aprendizaje entre Pares.



## Adaptabilidad de la Estrategia

En la actualidad, los procesos de formación de la educación superior han sido permeados por procesos externos, tales como el estallido social del mes de octubre del año 2019 y la situación de emergencia sanitaria a raíz del Covid-19. En este marco, las clases se han reorientado hacia una educación a distancia de emergencia, acentuando el empleo de medios virtuales.

Bajo lo anterior, los roles de ayudantes y tutores han sido adaptados para propiciar actividades de tipo sincrónico y asincrónico para el apoyo al aprendizaje, tanto desde las plataformas institucionales, como desde el uso de redes sociales. En este marco, uno de los mayores desafíos ha sido involucrar a los estudiantes e integrarlos a procesos

de formación que tradicionalmente se realizaban de manera presencial. En este sentido, el modelo ha debido progresar hacia un pilotaje de nuevas prácticas, a modo de mantener principios pedagógicos a la base, pero también atendiendo a las condiciones del contexto, por ejemplo, en cuanto a la accesibilidad de redes y recursos por parte del estudiante.

En esta experiencia, se han destacado los roles de ayudantes y tutores pares en el empleo de herramientas tecnológicas de comunicación y entrega de información, la creación de recursos educativos que sinteticen contenidos conceptuales y procedimentales del curso y la retroalimentación permanente de carácter virtual desde una óptica de par y para el desarrollo de tareas y otros productos.

## Tercer Tiempo: Análisis y acciones posteriores

Este proceso se asocia a la evaluación de la implementación de la estrategia Aprendizaje entre Pares en los cursos de pregrado. Con la información sistematizada en los procesos anteriores, es posible crear el espacio de análisis de los resultados de la experiencia con miras a la utilización de los datos para:

- a) La investigación en docencia (SoTL en inglés): Existen revistas y conferencias donde los docentes pueden enviar trabajos de carácter profesional, o bien, con revisión de pares, para dar cuenta de la implementación de un curso con esta innovación.

**b)** La identificación de mejoras para próximas implementaciones: El Aprendizaje entre Pares constituye un proceso de apropiación por parte del docente, por tanto, esta instancia puede nutrir procesos de reflexión para identificar puntos ciegos o áreas de mejora.

**c)** La transferencia de buenas prácticas hacia otros cursos: Los resultados pueden dar cuenta de buenas prácticas que merecen ser puestas a prueba en otros contextos de enseñanza.

En cuanto a lo anterior, se presentan algunas nociones generales sobre los tipos de análisis que pudiesen desarrollarse:

**a)** Análisis cualitativo de las percepciones de los estudiantes que participaron en el curso a través de los resultados de la EODD, o bien, de la aplicación de entrevistas y/o grupos focales.

**b)** Análisis cualitativo de las percepciones de los docentes que participaron en distintas secciones de un mismo curso que ha contado con la implementación de Aprendizaje entre Pares.

**c)** Análisis cualitativo de las percepciones de los ayudantes y tutores pares

que han participado de cursos con implementación de Aprendizaje entre Pares.

**d)** Análisis estadístico de calificaciones del curso, tasas de aprobación y reprobación que comparen el semestre con implementación de Aprendizaje entre Pares y otros previos sin uso de la estrategia.

**e)** Análisis mixto que combine percepciones de los estudiantes con resultados en las calificaciones, tasas de aprobación y reprobación del curso en relación aquellos que cuentan con implementación de Aprendizaje entre Pares.

Las líneas de trabajo anteriormente presentadas constituyen sólo sugerencias a implementar. Las decisiones respecto de las mejores acciones de cierre serán consideradas por los docentes de los respectivos cursos y en coordinación con otras instancias pertinentes. Este lineamiento solo apunta una base inicial de indagación, sin perjuicio de las futuras innovaciones y lo que los docentes puedan creativamente definir para desarrollar sus investigaciones.

# Experiencias exitosas de integración de Ayudantes y Tutores Pares



*“La cercanía y la retroalimentación mutua aportan a la apertura de sus pares estudiantes”*

<b>Nombre:</b>	Valeria Carrasco Zúñiga
<b>Curso:</b>	Cálculo I MAT1117
<b>Departamento:</b>	Ciencias Matemáticas y Físicas
<b>Facultad:</b>	Facultad de Ingeniería
<b>Modalidad de Aprendizaje entre Pares:</b>	Ayudantía



## Contextualización del curso

Este es un curso de primer año (II semestre) en el itinerario formativo de las carreras de Ingeniería Civil, dentro del Plan Común de las Ciencias Básicas. Lo integran estudiantes novatos y estudiantes reprobados. Usualmente, cada sección tiene un alto número de inscritos. Para la gran mayoría de los estudiantes es el primer acercamiento a los temas básicos del cálculo infinitesimal, fundamental para toda la línea de cálculos que tendrán, lo que les demanda habilidades cognitivas superiores. La competencia específica a desarrollar es el “Razonamiento lógico matemático” N1 y la competencia genérica “Trabajo colaborativo” N1.

Las principales dificultades del curso se gestan en la comprensión de contenidos, debido a las brechas en el aprendizaje por conocimientos previos no logrados. En mi caso, rinden un diagnóstico y se realiza una retroalimentación que incluso desprograma lo programado. Otras dificultades son, por ejemplo, la aplicación de los contenidos tanto conceptuales como procedimentales en la resolución de problemas de aplicación que requieren de analizar y reflexionar; también, es importante la timidez o vergüenza de realizar consultas en clase, puede ser porque no han comprendido o quizás por ser consultas básicas, agravado todo esto, por

ser cursos masivos, permitiéndoles formar grupos por ellos mismos para el trabajo en clase facilitando su comunicación. De esto nos dan cuenta los ayudantes de aprendizaje que se percatan y a quienes sí se atreven a manifestarse.

Personalmente pienso que hay un problema con el hábito de estudio personal, con la administración de su autonomía. En estos cursos hemos implementado la clase al revés para que lleguen con algo visto y con un resumen de los temas en los videos publicados, más menos el 50% cumple.

## Estrategia de ayudantes/tutores pares

A lo largo de los años han sido muchos estudiantes quienes han contribuido al desarrollo de esta: Iván Antimil, Marigen Gutiérrez, Bastian Zegpi por nombrar algunos. Los más recientes Paulina Sepúlveda, Rofolfo Rogazy.

Como Departamento de Ciencias Matemáticas y Física, se nos asigna un número de ayudante y son llamados “los ayudantes del Depto”. Para su adjudicación, se priorizan los cursos declarados como críticos en los que se esperaba implementar estrategias de mejora y curso con alto número de inscritos. Cada profesor selecciona su ayudante de acuerdo a los requerimientos dados por

el Reglamento del Colegio de Ayudantes. Idealmente que tengan el Nivel Básico, pero no es una condición rígida; varios de nuestros ayudantes no son colegiados, pero tienen las características antes mencionadas. Es fundamental la afinidad con el docente, a pesar que está claramente especificado por nuestro Director que el ayudante de aprendizaje es del curso no del docente y que se debe tener muy presente el Reglamento en cuanto a su función.

Los ayudantes comienzan más o menos en la segunda o tercera semana de clases, incluso muchas veces antes de firmar contrato, pues el apoyo a sus pares tiene que ser desde el principio. Ellos no son un remedio, son facilitadores, son un apoyo en la implementación de estrategias de innovación docente, por lo menos así es en nuestro Depto, lo cual ha cobrado real importancia en estos tiempos de Educación a distancia. Cada profesor se reúne con su respectivo ayudante y fijan los lineamientos de apoyo en cada curso, y hablo en general no sólo en mi caso.

Por otro lado, están los tutores pares; si bien ellos no son del Departamento, cuando los estudiantes solicitan a la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento un tutor par en algún curso, por ejemplo Cálculo I, un profesional de esa área, en este caso, Javier Bustos se acercaba a los docentes y se coordinaba en conjunto, quien solicitaba sugerencias de tutor y el material del curso

y con el grupo de estudiantes (hasta 6) coordinaban horarios para reunirse y el profesional cada cierto tiempo nos hace llegar la asistencia. Ahora, en tiempos de pandemia, igual se llevó a cabo, reuniéndose en un aula virtual. Como conclusión, en el tiempo y mirando el desempeño de estos estudiantes, ha tenido buenos resultados con la “aprobación” casi del 100% de los participantes.

### **La importancia de la estrategia**

La catalogo como relevante, ya que contribuyen en alguna medida con todas las dificultades antes mencionadas, porque teniendo en cuenta que el ayudante no va al aula a enseñar si no que a ayudar a que sus pares aprendan, esto de la congruencia social y cognitiva vamos que es cierta. La retroalimentación de los ayudantes pares basada en la experiencia que ellos tuvieron cuando rindieron el curso, les permite comprender de mejor forma las dificultades que sus pares tienen ahora. Es muy bueno verlos como explican conceptos que como docente caemos en la excesiva formalidad y ellos en su lenguaje lo comunican mejor dándose el tiempo necesario, es importante. La cercanía entre pares y la retroalimentación mutua aportan a la apertura de sus pares estudiantes y la conversación con el docente orienta hacia donde están las grandes dificultades de los estudiantes y hacia una docencia de calidad.





*“Sin este cuerpo de ayudantes-tutores, no lograríamos los resultados que obtenemos en excelentes calificaciones”*

<b>Nombre:</b>	<i>Jorge Rubilar Cuevas</i>
<b>Curso:</b>	<i>Anatomía Humana</i>
<b>Carrera:</b>	<i>Departamento de Procesos Terapéuticos</i>
<b>Facultad:</b>	<i>Facultad de Ciencias de la Salud</i>
<b>Modalidad de Aprendizaje entre Pares:</b>	<i>Mixta (ayudantía-tutoría par)</i>

## Contextualización del curso

El curso de Anatomía Humana es un curso que se encuentra entre los cursos de Ciencias Básicas en ciencias de la salud, donde se conoce de manera general las estructuras macroscópicas que componen el cuerpo humano. Se basa en el estudio topográfico del cuerpo. La metodología usada para el curso es de Flipped Classroom o también llamada Clase al Revés.

Las principales dificultades de los estudiantes para rendir de manera efectiva en el curso, es que no tienen conocimientos previos, lo que significa comprender una nomenclatura de lenguaje desconocido pero básico para todo profesional de la salud. Junto con eso, las carencias de técnicas de estudio y manejo del tiempo.

## Estrategia de ayudantes/tutores pares

La selección va por el buen comportamiento de aprendizaje que no siempre va de la mano de las mejores notas. Es importante el interés de los contenidos que tiene el curso, además de exigir responsabilidad y colaboración en el trabajo académico. Ante esto se exige que los ayudantes deben ingresar de manera paralela al Colegio de Ayudantes de la UCT. En el caso de los tutores, recomiendo a los mismos estudiantes y así garantizo y aseguro que están hablando en los mismos términos de conocimiento y exigencia con sus pares.

La metodología de clase al revés conlleva a que los estudiantes deben estudiar previamente en base a videos de nuestro canal de YouTube (Morfología UCT) y el marco límite de estudio es la Guía de Trabajo a contestar y trabajar, tanto previamente a la clase de retroalimentación como en ella misma, por medio de algunos procedimientos. Los ayudantes deben estar atentos a sus consultas y lograr discernir a los más débiles para subir el nivel del curso. Estos mismos al ser tutores, fortalecen en tiempo autónomo programado el reforzamiento de aprendizajes como de aprendizaje profundo necesario para aprobar el curso. Cada semana de trabajo se conversan las debilidades de los estudiantes y los ayudantes les hacen seguimiento para su participación en horas de tutoría. Esta estrategia nos permite acompañar por todos los flancos a los estudiantes y no se sienta solo en cada instancia de apoyo y retroalimentación. Después de cada evaluación revisamos juntos a los más débiles, así como el tipo

de preguntas de las evaluaciones. Ellos participan en la evaluación (oral) de modo que pueden preguntar y acercarse a los estudiantes a la prueba, preparándose con pruebas de simulación las semanas previas.

### **La importancia de la estrategia**

Lograr la autonomía de tiempo y estrategias personales de aprendizaje no es fácil con nuestros estudiantes, pero logramos mejorar en los índices, así como la educación de la comunicación oral y escrita. La estrategia del apoyo de ayudantes y tutores es fundamental. Sin este cuerpo de ayudantes-tutores, no lograríamos los resultados que obtenemos, en excelentes calificaciones, el calor humano en un aula de clases, como el vínculo docente-ayudante-estudiante, el cual se genera como un gran equipo de aprendizaje. Ya no son tiempos de pugna del estudiante contra el docente, sino que es del estudiante contra el mismo.





*“La equidad en educación debe trascender el acceso y también situarse fuertemente en la trayectoria y el logro”*

<b>Nombre:</b>	<i>Bertha Escobar Alaniz</i>
<b>Curso:</b>	<i>Introducción a la Psicología</i>
<b>Carrera:</b>	<i>Psicología</i>
<b>Facultad:</b>	<i>Facultad de Ciencias de la Salud</i>
<b>Modalidad de Aprendizaje entre Pares:</b>	<i>Mixta (ayudantía-tutoría par)</i>

## Contextualización del curso

Este curso se ubica en el 1º semestre de la carrera de Psicología, el cual tiene como propósito acercar a los estudiantes a la historia y conceptos más importantes que definen a la Psicología como disciplina, específicamente en las distintas perspectivas teóricas que existen en ella y los problemas en los que intervienen e investigan los psicólogos. Por otra parte, entrega las herramientas para comprender el rol de la investigación en la generación de conocimiento científico, su dimensión ética y algunos diseños de investigación, sus alcances y limitaciones.

Las competencias genéricas a las que tributa el curso son la comunicación oral, escrita y multimodal y orientación a la excelencia, en los cuales hay niveles distintos de dificultades. Primero, la dificultad para incorporar en su forma de estudio, estrategias que les permitan mejorar la comprensión de textos y la organización de información que redunde en aprendizaje más profundo. En un segundo nivel, creo que el logro de los resultados de aprendizajes implica la adquisición de un lenguaje disciplinario, que incluye conceptos que se han vuelto parte de la jerga cotidiana, por lo que les cuesta hacer las distinciones.

## **Estrategia de ayudantes/tutores pares**

Los criterios de selección se rigen por el Colegio de Ayudantes, más la motivación para formarse como ayudante o estar formado, poseer habilidades comunicativas, vocación de servicio, orientación a la excelencia, comportamiento ético y empatía. En cuanto a las estrategias, trabajamos en base a dos aristas, en primer lugar, está la coordinación con la DAAS para el fortalecimiento de habilidades comunicativas, y, por otro lado, la coordinación con tutor y ayudante a través de reuniones periódicas, inclusión de ellos en la plataforma del curso, presentación formal a los estudiantes para que los conozcan y se motiven, participación en algunas horas mixtas facilitando el trabajo en grupos, incluso coevaluando en evaluaciones formativas.

Por las características del curso, que hasta el año 2017 tenía una tasa de reprobación de un 40% en promedio, se invita a los estudiantes desde el inicio del curso y se refuerza esta invitación a aquellos que han tenido calificaciones bajas en las primeras evaluaciones. Este año, por ejemplo, implementé un control de lectura

formativo, para hacer esta detección lo más tempranamente posible.

## **La importancia de la estrategia**

Creo profundamente en el aprendizaje entre pares, pues beneficia no solo el aprendizaje, sino que también modela la colaboración como una forma de entender la vida y los desafíos que ésta tiene. En ese sentido, me siento privilegiada con los ayudantes y tutores pares que me han acompañado, pues su calidad humana y vocación han sido enormes.

Esta estrategia ha permitido mejorar los resultados de aprendizaje, fundamentalmente a partir del 2018 en que incorporé más productos específicos para elaborar en las horas autónomas (mapas mentales, post, fichajes), en los que el apoyo de los tutores y ayudantes ha sido muy importante. Especialmente cuando he podido contar con ayudantes ya formados por el Colegio de Ayudantes, se han podido implementar incluso estrategias para disminuir la ansiedad frente a las evaluaciones, lo que habla de la integralidad del apoyo que otorgan.



*“Favorece el trabajo entre pares en base a una actividad colaborativa”*

**Nombre:** Eduardo Darritchon Pool

**Curso:** Derechos Personales

**Carrera:** Derecho

**Facultad:** Ciencias Jurídicas y Económicas

**Modalidad de Aprendizaje entre Pares:** Ayudantía

## Contextualización del curso

En el curso Derechos Personales se desarrolla la estrategia bajo la modalidad de ayudantía, donde se abordan aspectos teóricos vinculados con aspectos prácticos, analizando y aplicando, principios y normas fundamentales que conforman el derecho de las obligaciones a problemáticas simuladas. Las principales dificultades están en el desarrollo de competencias de comunicación oral y escrita; el deficiente manejo de vocabulario jurídico y comprensión lectora, son obstáculos primordiales para que los estudiantes puedan rendir de manera efectiva el curso.

Los ayudantes, han contribuido considerablemente por las competencias que tienen en el manejo adecuado de los contenidos del curso y, además, por la experiencia que han adquirido al ya haberlo cursado anteriormente.

## Estrategia de ayudantes/tutores pares

La organización de la estrategia en el curso se traduce en el desarrollo de actividades autónomas para los estudiantes, donde normalmente se privilegia el trabajo grupal, al contener una gran cantidad de estudiantes que tiene el curso. En este caso,

## La importancia de la estrategia

los ayudantes apoyan voluntariamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de las actividades que se realizan en clases (contenidos expositivos, resolución de casos prácticos, talleres en equipo, exposición de informes). Para incentivar su participación se otorga un porcentaje a su prueba más baja.

El último año no hemos tenido una normalidad en el ámbito académico y ello ha afectado tanto la participación de los estudiantes como la posibilidad de retroalimentación, por lo que ha mermado el poder hacer una evaluación general de esta estrategia. Sin embargo, lo que rescatamos de la estrategia, es que favorece el trabajo entre pares en base a una actividad colaborativa, a pesar de que sean cursos muy numerosos.





## Referencias

Agencia de la Educación, (2018). Resultados educativos 2018: Región de la Araucanía. Recuperado desde: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/LA\\_ARAUCANIA.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/LA_ARAUCANIA.pdf)

Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1988). Psicología de la Educación. México: Trillas.

Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.

Boud, D, Cohen R., Sampson, J. (2001). Peer learning in higher education: Learning from and with each other. Nueva York: Routledge.

Carretero, Mario. (1999). Constructivismo y educación. México: Progreso.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala. A. (1999). El constructivismo en el aula. Madrid: Editorial Graó.

Duran D. (2006). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa* 153-154. Recuperado desde <https://core.ac.uk/download/pdf/132120608.pdf>

Duran, D, Flores, 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). Recuperado desde <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2796>



Fink, D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hernández, F., Martínez P., Da Fonseca P., y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla

Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Compendio estadístico 2018*. Recuperado desde <https://www.ine.cl/docs/default-source/publicaciones/2018/bookcompendio2018.pdf?sfvrsn=5>

Lockspeiser, T. M, O'Sullivan, P., Teherani, A., & Muller, J. (2008). Understanding the experience of being taught by peers: the value of social and cognitive congruence. *Advances in Health Science Education*, 13(3), 361-372. <http://dx.doi.org/10.1007/s10459-006-9049-8>

Mc Combs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ministerio de desarrollo social. (2017). *Informe de Desarrollo Social 2017*. Retrieved 1 junio 2018, from <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/upload/IDS2017.pdf>

Roscoe, R., & Chi, M. (2007) Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Question. *Review of Educational Research*, 77(4), 534-574.

Skalicky, J. y Caney, A. (2010). PASS student leader and mentor roles: A tertiary leadership pathway. *Journal of Peer learning*, 3, 24 - 27.

Topping, K. (2000) *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Geneva: International Bureau of Education, UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/publications/practices.htm>

Universidad Católica de Temuco. (2008). *Modelo Educativo UC Temuco*. Temuco, Chile: UC Temuco. Recuperado de: <https://uct.cl/archivos/modeloeducativo.pdf>

Universidad Católica de Temuco. (2012). *Guía de Renovación nº5: Elaboración de guía de aprendizaje*. Temuco, Chile. Recuperado desde: [http://www.cedid.uct.cl/img/info8/renov\\_curric\\_5%20\(1\)\\_3\\_20140830164216.pdf](http://www.cedid.uct.cl/img/info8/renov_curric_5%20(1)_3_20140830164216.pdf)

Universidad Católica de Temuco. (2016). *Cuaderno de Docencia: Colegio de Ayudantes*. Temuco, Chile: UC Temuco. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B0gC7Xk9WipYlXpjVG1RU1IDS2s/view>

Universidad Católica de Temuco. (2017). *Reglamento de Ayudantes UC Temuco*. Temuco, Chile: UC Temuco. Recuperado de: [http://www.cedid.uct.cl/img/info8/reglamento\\_cda\\_1\\_20170323140201.pdf](http://www.cedid.uct.cl/img/info8/reglamento_cda_1_20170323140201.pdf)

Universidad Católica de Temuco. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2016 - 2020*. Temuco, Chile: UC Temuco. Retrieved 7 julio 2019, from <https://transparencia.uct.cl/wp-content/uploads/2018/07/PDI-2016-2020-UC-TEMUCO-oficial-2017.pdf>

Universidad Católica de Temuco. (2018). *Resolución de Vicerrectoría Académica 43/2018. Reglamento de Tutores Pares de la Universidad Católica de Temuco*. Temuco, Chile: Autores

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weimer, M. (2002). *Enseñanza centrada en el alumno: cinco cambios clave para la práctica*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



# Anexos

## Anexo 1: Ficha de Diagnóstico Inicial

<b>NOMBRE DEL CURSO</b>						
<b>SIGLA</b>				<b>CRÉDITOS</b>		
<b>HORAS</b>		PRESENCIALES		MIXTAS		AUTÓNOMAS
<b>RESULTADOS DE APRENDIZAJES</b>						
RA1						
RA2						
RA3						
<b>COMPETENCIAS GENÉRICAS</b>						<b>NIVEL</b>
CG1						
CG2						
CG3						
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>						<b>NIVEL</b>
CE1						
CE2						
CE3						
<b>DEPARTAMENTO QUE DICTA</b>						
<b>CARRERA/S</b>						
<b>SEMESTRE EN ITINERARIO FORMATIVO</b>			<b>CANTIDAD DE SECCIONES</b>			
<b>DOCENTE RESPONSABLE PROYECTO</b>						
<b>DOCENTES COLABORADORES</b>						
<b>TASA DE REPROBACIÓN</b>		2016	2017	2018	<b>Nº ESTUDIANTES</b>	
<b>PRERREQUISITOS DEL CURSO</b>					<b>TRAYECTORIA CRÍTICA</b>	
<b>PERCEPCIONES INICIALES DEL CURSO</b>						
¿POR QUÉ CREE/N USTED/ES QUE ES CURSO CRÍTICO?						
¿EN CUÁLES DE LAS SIGUIENTES ÁREAS CONSIDERA/N QUE EL CURSO PRESENTA DEBILIDADES? ¿POR QUÉ?						



## Anexo 2: Cuestionario de Factores Situacionales

El presente formulario se asocia a la implementación del Proyecto BNA 2018 “Nuevas estrategias para la mejora de los resultados académicos de estudiantes con gratuidad en cursos disciplinarios críticos de los ciclos intermedio y terminal”.

El propósito de este formulario es facilitar la identificación de los factores situacionales de los cursos que están involucrados en dicha propuesta, brindando así un marco adecuado para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Nombre del asesor principal del curso:		Docente	
Facultad a la que pertenece el curso:		Carera a la que pertenece el curso:	
Nombre del curso y sigla:		Fecha del registro:	

Aspectos de la implementación actual:	
Estrategia sugerida por Proyecto BNA 2018	
¿Cuáles son los aspectos fundamentales que el curso debe aportar en la formación de los estudiantes?:	
¿Cual(es) de la(s) siguiente(s) alternativa(s) caracteriza(n) de mejor manera la naturaleza de los temas abordados en su curso:	
¿Qué características específicas requiere un docente para enseñar en este curso?	

Desde su opinión, ¿qué fortalezas identifica en su práctica pedagógica que puede ser un aporte a este proceso?:	
Desde su punto de vista, ¿qué características son comunes entre los estudiantes que participan de este curso?:	
Desde su mirada experta y más allá de los prerrequisitos formales, ¿cuáles son los principales aprendizajes previos con los que los estudiantes deben contar al momento de ingresar al curso?:	

## Anexo 3: Análisis de Guías de Aprendizaje

Este instrumento tiene por objetivo caracterizar las guías de aprendizaje bajo una dimensión estructural y de alineamiento constructivo. El análisis posterior permitirá determinar los niveles de apropiación del Modelo Educativo para las distintas carreras en evaluación. El instrumento cuenta con 60 ítems, además se incluyen espacios en los cuales puede registrar sus observaciones.

Agradecemos la ayuda brindada en esta importante labor.

### A. INFORMACIÓN DEL EVALUADOR

1. Fecha:	
2. Nombre del Evaluador/a	

### B. INFORMACIÓN GENERAL DEL CURSO

3. Nombre del Curso:	
4. Código del Curso	
5. Ubicación del curso en el itinerario formativo (semestre)	
6. Facultad:	
7. Carrera:	
8. Año de la versión evaluada:	

### C. CREDITAJE Y DISTRIBUCIÓN EN HORAS

9. Número de Créditos del Curso	
10. Número de Horas Presenciales Semanales del Curso	
11. Número de horas Mixtas Semanales del Curso	
12. Número de Horas Autónomas Semanales del Curso	

### D. INFORMACIÓN DEL DOCENTE Y AYUDANTE

13. Número de docentes que participe	
14. ¿Curso con ayudante?	
15. ¿El ayudante está habilitado por Colegio de Ayudantes?	

<b>E. DESCRIPCIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y GENÉRICAS</b>	
16. Competencia Genérica y Nivel de Dominio que busca desarrollar el curso	
17. Competencias Genéricas y Nivel de Dominio que busca desarrollar el curso (2):	
18. Número de Competencias Específicas que desarrolla	
19. Las competencias específicas explicitan el nivel de dominio	
20. Hay coherencia entre el nivel de dominio de las competencias específicas y el ciclo o semestre en que se dicta el curso	
21. Comentarios en relación a esta sección	

<b>F. DESCRIPCIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y GENÉRICAS</b>		
22. Indique el número de Resultados de Aprendizajes (RA) que se desarrollan en el curso		
23. ¿Los RA del curso están formulados en términos de desempeño?	SI NO Por mejorar	
24. ¿La formulación de los RA integra la competencia genérica que el curso busca desarrollar?	SI NO Por mejorar	
25. ¿La formulación de los RA integra la competencia específicas que el curso busca desarrollar?	SI NO Por mejorar	
26. ¿Existe correspondencia entre los resultados de aprendizajes definidos y los niveles de dominio de las competencias genéricas que el curso busca desarrollar?	SI NO Por mejorar	
27. ¿Existe correspondencia entre los resultados de aprendizajes definidos y los niveles de dominio de las competencias específicas que el curso busca desarrollar?	SI NO Por mejorar	
28. ¿Las actividades de enseñanza-aprendizaje tributan al logro de los resultados de aprendizaje definidos?	SI NO Por mejorar	

29. ¿Las estrategias de enseñanza y aprendizaje permiten que los estudiantes tengan un rol activo en su aprendizaje?	SI NO Por mejorar	
30. ¿Los procedimientos evaluativo permiten evidenciar el logro de los resultados de aprendizaje?	SI NO Por mejorar	
31. En la descripción del procedimiento evaluativo ¿se identifica la integración de las competencias genéricas y específicas?	SI NO Por mejorar	
32. ¿Los procedimientos evaluativos son coherentes con métodos de enseñanza y aprendizaje y/o técnicas didácticas?	SI NO Por mejorar	
33. En el documento ¿Se informan los criterios y/o estándares con que se evaluará el desempeño de los estudiantes?	SI NO Por mejorar	
34. ¿Se especifica las instancias de retroalimentación al estudiantes?	SI NO Por mejorar	
35. ¿Puede observarse en los procedimientos evaluativos oportunidades para que los estudiantes realicen una auto-evaluación de su desempeño?	SI NO Por mejorar	
36. Comentarios en relación a esta sección		

#### G. DETALLES DE LA DIDÁCTICA

37. ¿Qué metodología de enseñanza-aprendizaje predomina para alcanzar el primer resultado de aprendizaje descrito?	
38. ¿Qué metodología de enseñanza-aprendizaje predomina para alcanzar el segundo resultado de aprendizaje descrito?	
39. ¿Qué metodología de enseñanza-aprendizaje predomina para alcanzar el tercer resultado de aprendizaje descrito?	

40. ¿Qué metodología de enseñanza-aprendizaje predomina para alcanzar el cuarto resultado de aprendizaje descrito?	
41. ¿Qué estrategia de evaluación predomina para alcanzar el primer resultado de aprendizaje descrito?	(Indique las característica de la evaluación)
42. ¿Qué estrategia de evaluación predomina para alcanzar el segundo resultado de aprendizaje descrito?	(Indique las característica de la evaluación)
43. ¿Qué estrategia de evaluación predomina para alcanzar el tercer resultado de aprendizaje descrito?	(Indique las característica de la evaluación)
44. ¿Qué estrategia de evaluación predomina para alcanzar el cuarto resultado de aprendizaje descrito?	(Indique las característica de la evaluación)

#### H. ACTIVIDADES DE E/A SEGÚN PMA

45. Las actividades del cronograma evidencian un trabajo diferenciado por tipo de horas	SI NO Por mejorar	
---	-------------------------	--

#### I. RESPECTO A LAS HORAS PRESENCIALES, MIXTAS Y AUTÓNOMAS

46. Las actividades indicadas, ¿son coherentes con el trabajo presencial?	
47. Las actividades indicadas, ¿son adecuadas para la cantidad de horas presenciales de cada semana?	
48. Las actividades indicadas, ¿son coherentes con el trabajo de hora mixta?	
49. Las actividades indicadas, ¿son adecuadas para la cantidad de horas mixtas de cada semana?	
50. Las actividades indicadas, ¿son coherentes con el trabajo autónomo del estudiante?	
51. Las actividades indicadas, ¿son adecuadas para la cantidad de horas autónomas de cada semana?	

<b>J. RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE</b>	
52. ¿Qué Ambiente(s) de Aprendizaje utiliza el docente durante el desarrollo del curso?	    Otro:
53. ¿Se indica el uso de plataforma EDUCA en el desarrollo del curso?	SI NO Por mejorar
54. ¿Se especifica el uso que le da el docente a la plataforma EDUCA?	   Otro:
55. ¿Qué tipo de actividades de la plataforma EDUCA emplea el docente para el desarrollo del curso?	    Otro:
56. Especifique los medios didácticos utilizados durante el curso	    Otro:
57. De acuerdo a la guía de aprendizaje ¿Qué recurso(s) tecnológico(s) (diposit vc) utilizarán durante el desarrollo del curso?	    Otro:

<b>K. DISPOSICIONES REGLAMENTARIAS</b>	
58. ¿Se especifican los lineamientos reglamentarios de Asistencia?	  
59. ¿Se especifican los lineamientos reglamentarios de aprobación del curso?	  
60. Se especifica un listado de anexos a la guía de aprendizaje	SI NO Por mejorar

## Anexo 4: Ficha de síntesis de Diagnóstico y ámbitos de mejora

• CURSO:
• SIGLA:
• PLAN:
• ASESOR RESPONSABLE:
• DOCENTES RESPONSABLES:
• PRINCIPAL ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN:
• FECHA:

### 1) Síntesis Diagnóstica:

(Considerando la ficha de Diagnóstico Inicial, el Cuestionario de factores situacionales y otras fuentes de información tales como evaluación de la guía de aprendizaje, análisis de notas parciales, etc., explicar los principales hallazgos sobre las causas que explicarían la situación de curso priorizado (cursos con baja tasa de aprobación y otros desafíos).

### 2) Identificación de los ámbitos de mejora sobre los que se intervendrá:

(Describir los ámbitos del curso sobre los cuáles se intervendrá para abordar las situaciones críticas identificadas. Es importante considerar que si bien todo proceso de aprendizaje es multicausal, el foco de los ámbitos de mejora debe ser específico, no todo el curso y estar puesto en aquellas variables que se relacionan más directamente con los hallazgos realizados y con el diseño pedagógico del curso -- actividades, estrategias, evaluación, tipos de interacciones, materiales, secuencia, etc.-- )

### 3) Descripción de las modificaciones a realizar o estrategias a implementar a partir del diagnóstico y ámbitos de mejor identificados:

(Describir en forma específica los cambios que se realizarán al diseño actual del curso, materiales que se generarán, estrategias a utilizar, etc., para abordar las situaciones críticas identificadas. Es posible incluir otras estrategias secundarias, además de la principal estrategia seleccionada en el marco del proyecto UCT1801. Es importante desde ya comenzar a incluir al menos algunas referencias bibliográficas básicas asociadas a las estrategias a utilizar de modo de orientar, a nivel general, los cambios a realizar e ir construyendo un marco teórico para los procesos de sistematización y potencial publicación)



#### 4) Determinar la pregunta de investigación (modelo SOTL)

Redactar la pregunta de investigación considerando las siguientes orientaciones:

- Centrada en cómo los estudiantes pueden aprender más y mejor
- Considera variables que afectan el aprendizaje
- Se deja interpelar por la evidencia disponible desde la propia disciplina
- Tiende hacia la mejora
- Orienta el cambio en la práctica docente
- Promueve la reflexión sobre la práctica
- Interpela a profesores y estudiantes a involucrarse en el proceso de mejora (reflexión crítica para el cambio).

#### 5) Objetivos de investigación

A partir de la pregunta de investigación proponer un objetivo general y de 2 a 4 objetivos específicos para la investigación. Velar por la coherencia con la pregunta y considerar la estructura básica de 1) verbo en infinitivo, 2) objeto sobre quién o qué se indaga, 3) contexto del sujeto u objeto o propósito del objetivo.

\_\_\_\_\_  
Jefe/a de Carrera

\_\_\_\_\_  
Docente responsable

\_\_\_\_\_  
Asesor/a responsable



UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
TEMUCO

ISBN: 978-956-9489-84-6



9 789569 489846