



Revista Electrónica Educare

ISSN: 1409-4258

Universidad Nacional. CIDE

Andueza-Correa, Alejandra  
¿Cómo ayudaste al estudiantado a resolver su dificultad?: Análisis  
de las estrategias empleadas por tutores y tutoras de escritura  
Revista Electrónica Educare, vol. 27, núm. 1, 2023, Enero-Abril, pp. 1-19  
Universidad Nacional. CIDE

DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14000>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194175218015>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14000>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

## ¿Cómo ayudaste al estudiantado a resolver su dificultad?: Análisis de las estrategias empleadas por tutores y tutoras de escritura

*How did you Help the Student to Solve the Problem? Analysis of the Strategies Used by Academic Writing Tutors*

*Como você ajudou a resolver a dificuldade do estudante? Para uma descrição das estratégias utilizadas pelos professores de redação acadêmica*



Alejandra Andueza-Correa  
Universidad Alberto Hurtado  
Santiago, Chile

 <https://orcid.org/0000-0002-7983-9823>

Recibido • Received • Recebido: 23 / 06 / 2020  
Corregido • Revised • Revisado: 04 / 11 / 2022  
Aceptado • Accepted • Aprovado: 14 / 12 / 2022

### Resumen:

**Objetivo.** Esta investigación se propone indagar en las tutorías pares en escritura académica con el propósito de identificar, analizar y caracterizar las estrategias que utiliza un conjunto de personas tutoras de una universidad privada latinoamericana para apoyar el desarrollo de la literacidad académica de estudiantes que recién ingresan a la universidad. **Metodología.** Es una investigación cualitativa exploratoria, consistente en un estudio de diarios, en la que se analizaron 209 bitácoras, de 13 personas tutores con el método de comparación constante de la teoría fundamentada. **Análisis de resultados.** A partir de los datos emergieron doce categorías que identifican y describen las estrategias empleadas por las personas tutoras pares, las que, a su vez, se agrupan en dos dimensiones medulares: estrategias de escritura en colaboración y estrategias para el desarrollo de la metacognición en escritura. **Conclusión.** Este trabajo categoriza y describe un amplio espectro de estrategias tutoriales que se pueden enseñar de manera explícita y sistemática a personal tutor en formación, para favorecer el desarrollo de la literacidad académica de estudiantes con menor avance.

**Palabras claves:** Educación superior; tutoría entre pares; literacidad académica.

### Abstract:

**Objective.** This research aims to study peer tutoring focused on academic writing to categorize and describe the strategies that a group of tutors from a private Latin American university employs to support students' academic literacy development. **Method.** We conducted a qualitative diary study, in which we analyzed 203 diary entries from 13 tutors, following the constant comparative analysis method proposed by grounded theory. **Results.** Eleven categories emerged from data that can be grouped into two major categories: collaborative writing strategies and strategies for the development of metacognition in writing. **Conclusions.** We described and categorized diverse



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14000>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

tutorial strategies that can be explicitly taught during tutor training programs to promote the development of academic writing skills in less advanced students.

**Keywords:** Higher education; peer tutoring; academic writing.

**Resumo:**

**Objetivo.** Esta pesquisa tem como objetivo investigar a tutoria por pares na escrita acadêmica para categorizar e descrever as estratégias utilizadas por um grupo de tutores em uma universidade particular latino-americana para apoiar o desenvolvimento da alfabetização acadêmica dos estudantes. **Metodologia.** É uma pesquisa qualitativa exploratória, que consiste em um estudo diário, no qual foram analisados 209 registros de 13 tutores seguindo o método de comparação constante proposto pela teoria fundamentada. **Análise dos resultados.** Doze categorias emergiram dos dados que identificam e descrevem as estratégias empregadas pelos tutores pares, que, por sua vez, podem ser agrupadas em duas categorias centrais: estratégias da escrita colaborativa e estratégias para o desenvolvimento da metacognição por escrito. **Conclusão.** Este documento categoriza e descreve um amplo espectro de estratégias de tutoria que podem ser explícita e sistematicamente ensinadas aos tutores em treinamento, a fim de promover o desenvolvimento da escrita acadêmica em alunos menos avançados.

**Palavras-chave:** Educação superior; tutoria por pares; alfabetização acadêmica.

## Introducción

En las últimas décadas, el sistema de educación superior se ha masificado y diversificado. La apertura de nuevas universidades, la ampliación de la matrícula, el mayor acceso a crédito y becas, entre otros factores, ha contribuido a ampliar significativamente la cobertura del sistema, favoreciendo la constitución de un universo de estudiantes más heterogéneo (Ávila Reyes et al., 2020). A pesar de que lo anterior ha permitido a personas que tradicionalmente no estaban representadas en la población universitaria ingresar a instituciones de educación superior, este acceso no ha sido suficiente para garantizar la equidad e inclusión del sistema, dado que, en los primeros años de formación universitaria, muchas de ellas enfrentan obstáculos difíciles de superar, como el financiamiento, responsabilidades domésticas y la factibilidad de una trayectoria académica exitosa, lo que pone en riesgo su permanencia en la universidad y titulación oportuna (Canales y de los Ríos, 2018; Fukushi Mandiola, 2013; Linne, 2018; Mauna Madrid, 2013).

En respuesta a lo anterior, muchas instituciones de educación superior han desarrollado programas para apoyar la inclusión de todo el estudiantado, desde diversos ángulos como: desarrollo de habilidades académicas, apoyo psicosocial, mejora de las prácticas docentes universitarias, entre otros (Ayala Reyes et al., 2013; del Valle et al., 2016; Linne, 2018). Muchos de estos programas incorporan instancias de aprendizaje colaborativo que, de acuerdo con Duran Gisbert y Flores Coll (2015) y Pujolàs Maset (2012), son clave para avanzar hacia una

educación más inclusiva, ya que promueven una enseñanza más personalizada que se adapta a las características y necesidades del estudiantado; incentivan el desarrollo de la autonomía y redistribuyen la responsabilidad de la enseñanza que ya no solo recae sobre el profesorado. El aprendizaje colaborativo ofrece a los estudiantes y las estudiantes que enfrentan más dificultades para aprender, múltiples oportunidades para recibir ayuda, no solo de docentes, sino que también de los compañeros y las compañeras (Tullis y Goldstone, 2020).

Según Duran Gisbert y Flores Coll (2015), las instancias de aprendizaje colaborativo que más han proliferado en el ámbito universitario son las tutorías entre pares, que, en términos generales, están enfocadas en ayudar al estudiantado que recién ingresan a sortear las dificultades que supone la transición de la educación secundaria a la superior para que puedan insertarse y participar activamente en la vida universitaria.

En términos generales, los sistemas de tutoría entre pares son una oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria a un relativo bajo costo y con un alto nivel de efectividad. En efecto, Leung (2019) condujo un metanálisis a partir de 72 trabajos experimentales y cuasi-experimentales sobre la eficacia de las tutorías entre pares y concluyó que existe suficiente evidencia para sostener que ayudan a mejorar el rendimiento académico de las personas tutoradas, especialmente si el tutor o la tutora cuentan con mayores habilidades como la lectura y escritura académicas. Estudios más actuales del autor indican que estos beneficios no solo favorecen a las personas tutoradas, sino que también tienen un efecto positivo en el desempeño académico de los tutores y las tutoras (Leung, 2019).

De Backer et al. (2015) sostienen que las tutorías entre pares son eficientes para mejorar habilidades de autorregulación metacognitiva como: orientación metacognitiva, planificación, monitoreo y evaluación. Otros estudios como el de Deniz Can y Ginsburg-Block (2013) y el de Riese et al. (2012) sostienen que, además del rendimiento académico, las tutorías entre pares promueven el desarrollo de dimensiones emocionales como la percepción de autoeficacia, la automotivación, la autoestima, el aumento de la responsabilidad del estudiantado, entre otros. Por su parte, Duran et al. (2010) determinaron que las tutorías son eficientes para el aprendizaje de habilidades lingüísticas, si es que los tutores y las tutoras reciben formación previa respecto de cómo desempeñar su rol y cuentan con guías explícitas sobre el tipo de ayudas que son más eficientes.

La presente investigación tiene como propósito identificar, analizar y categorizar las estrategias que utiliza un conjunto de tutores y tutoras de una universidad privada latinoamericana para apoyar el desarrollo de la literacidad académica de estudiantes. En otras palabras, busca contribuir en la identificación y descripción de las estrategias mediante las cuales ofrecen ayuda y proporcionan andamiaje a las personas tutoradas para ayudarles a enfrentar los desafíos de la escritura académica. En vista de lo anterior, se presenta una investigación cualitativa descriptiva y exploratoria, consistente en un estudio de diarios, orientada por dos preguntas fundamentales:

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14000>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

1. ¿Qué estrategias llevan a cabo las personas tutoras para apoyar al estudiantado en su desarrollo su literacidad académica?
2. ¿Cuáles son las características de esas estrategias?

## Literacidad académica y aprendizaje colaborativo

La literacidad académica es la capacidad de leer, escribir, hablar y pensar como un miembro competente de una comunidad discursiva académica determinada (Wingate, 2015). Para Hyland (2011) estas comunidades son disciplinarias y proveen un contexto en el que sus participantes utilizan un lenguaje especializado para construir, presentar y debatir el conocimiento. Estas actividades son mediadas por los géneros discursivos propios de las comunidades académicas a las que pertenecen, que entrañan formas de pensar, escribir, leer y hablar, propias de esas comunidades (Bazerman, 2012).

El desarrollo de la literacidad académica supone que el estudiante y la estudiante logren dominar los géneros discursivos académicos, lo cual no solo implica ser capaz de escribirlos, sino que también comprenderlos de manera efectiva –leer con un propósito definido, comprometerse con los textos, evaluar sus fuentes, establecer comparaciones con otros textos, utilizarlos en diversos contextos, entre otros (Wingate, 2015)–. En este proceso de aprendizaje resulta fundamental que estudiantado más avanzado ayude –de manera explícita o implícita–, a aquellos y aquellas que están recién ingresando a su carrera, a pensar, hablar, escribir, leer de acuerdo con las prácticas, ideologías y valores de la comunidad discursiva académica en la que se está insertando (Wingate, 2015).

En esta lógica, leer y escribir en la universidad son actividades sociales que cobran sentido pleno cuando están insertas en contextos (Castelló Badía, 2014), y juegan un rol central en el aprendizaje ya que, por un lado, promueven la función epistémica de la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987) y, por otro, favorecen el desarrollo del lenguaje y de las habilidades de pensamiento propias de los géneros discursivos que circulan en esos contextos (Bazerman, 2012).

Para Carlino (2017), la universidad debe encargarse de que los estudiantes y las estudiantes desarrollen la literacidad académica que, lejos de ser una habilidad básica y general, es una capacidad específica y compleja, cuyo aprendizaje debe ser apoyado por personas expertas mediante prácticas de lectura y escritura situadas en las disciplinas. En este marco, las tutorías entre pares suelen ser un sistema en el que estudiantes más avanzados apoyan el desarrollo de la literacidad académica de estudiantes que están recién ingresando a la universidad.

Esta propuesta se alinea con la teoría sociocultural del aprendizaje que sostiene que el ser humano aprende mediante la interacción con otras personas (Hatano y Werstch, 2001; Vygotski y Hernández, 1993). La zona de desarrollo próximo es el término desarrollado por Vygotski y Hernández (1993) para describir el proceso interactivo de aprendizaje en el que una habilidad es primero social y luego individual. Este concepto explica, al menos en parte, cómo

sucede el aprendizaje colaborativo en el que un par más competente ayuda a otro a resolver un problema o lo guía respecto de cómo abordar un objetivo de aprendizaje. Esta interacción permite al estudiante avanzar desde su nivel real de desarrollo –aquello que puede resolver independientemente– a su zona de desarrollo próximo –aquello que puede resolver con ayuda de alguien más competente–.

Las tutorías entre pares son un tipo particular de aprendizaje colaborativo ya que se da entre estudiantado que se encuentra en una condición de igualdad, en el sentido de que ninguno de ellos ejerce poder sobre el otro (Boud, 2013). A pesar de lo anterior, el estudiantado más avanzado adopta el rol de mentor o mentora y ayuda a una estudiante o un estudiante menos experto a desarrollar su literacidad académica, recibiendo alguna compensación económica o académica por ello (Boud, 2013; Topping, 2015).

Por lo general, las tutorías cuentan con procedimientos claros para la interacción entre estudiantes: El tutor o la tutora adopta la responsabilidad pedagógica y genera oportunidades de aprendizaje en las que cuestiona, clarifica y proporciona andamiaje al estudiante o la estudiante (de Backer et al., 2015). Por su parte, esto también favorece el aprendizaje de la persona tutora ya que le ofrece oportunidades de aprender de las demás personas, de trabajar en colaboración, de ofrecer y recibir retroalimentación, evaluar el propio aprendizaje y el de los compañeros y las compañeras (Boud, 2013; Duran Gisbert y Flores Coll, 2015).

Para Boud (2013), la ventaja de aprender de personas similares, de pares, es que probablemente se hable en el mismo registro, se han enfrentado problemas y desafíos parecidos, en contextos y posiciones similares al contexto y la posición en que se encuentra el estudiante o la estudiante que necesita apoyo. Esto facilita que se anime a formular preguntas que podrían parecer simples o básicas en otros contextos.

En concreto, durante las tutorías entre pares, el proceso de enseñanza-aprendizaje comienza con aquello que es capaz de hacer y, a partir de ese punto, con la ayuda del tutor o la tutora, va avanzando en la adquisición de niveles de dominio cada vez mayores hasta que logra llevar a cabo la actividad de manera independiente (Mackiewicz y Kramer Thompson, 2015).

## Metodología

Con el objetivo de identificar y caracterizar las estrategias que llevan a cabo los tutores y las tutoras para apoyar a estudiantes que recién ingresan a la universidad en el desarrollo de su literacidad académica, llevamos a cabo una investigación cualitativa exploratoria y descriptiva, consistente en un estudio de diarios (Bailey, 2015; Curtis y Bailey, 2009; Lee McKay, 2013). En concreto, los diarios estudiados corresponden a bitácoras, escritas en primera persona y en versión borrador, en las que los tutores y las tutoras reflexionan introspectivamente sobre lo sucedido después de una sesión de tutoría. Para esto, la bitácora plantea dos preguntas que gatillan la reflexión: ¿Qué problema, dificultad o necesidad presentó cada estudiante? y ¿cómo



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14000>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

les ayudaste a resolver esta dificultad? La persona tutora escribe la bitácora después de que ha realizado la tutoría (introspección diferida) y los análisis fueron realizados por la investigadora y no las personas autoras de esas bitácoras (Bailey, 2015; Lee McKay, 2013).

Las bitácoras se analizaron cualitativamente, siguiendo el método de comparación constante propuesto por Corbin y Strauss (2008), en el marco de la teoría fundamentada, que busca generar teoría a partir de la información que surge directamente de los datos recabados, y no de categorías conceptuales previamente definidas. Este método consiste en un proceso analítico por medio del cual quien investiga fragmenta y reduce los datos para conceptualizarlos y elaborar categorías que describan sus propiedades y dimensiones. Esta categorización busca generar un ordenamiento conceptual que intenta dar sentido a los datos categorizados, mediante un esquema de clasificación. Esta perspectiva metodológica asume que el análisis de datos es un proceso no matemático de interpretación que busca descubrir conceptos, categorías y relaciones entre esos conceptos y categorías obtenidas de los datos en bruto.

### Contexto y participantes

El servicio de tutorías en escritura académica entre pares es una estrategia de inclusión desarrollada por un equipo académico de una universidad privada, en Santiago de Chile. Cualquier estudiante de la universidad puede utilizar el servicio, sin embargo, este se especializa en apoyar estudiantes de primer y segundo año de pregrado de cualquier carrera. Para asistir a las tutorías, solo se requiere agendar por internet una sesión con el o la tutor(a) que desee y en el horario que prefiera. Las tutorías son gratuitas y tienen una duración de una hora. El tutor o tutora, por su parte, recibe una módica compensación económica por cada tutoría que realiza.

Por su parte, los tutores y tutoras son estudiantes (de tercer, cuarto o quinto año de universidad), o personas recién egresadas, seleccionadas a través de un concurso abierto. Para postular, se les pide que envíen una muestra de sus trabajos escritos, redacten una carta de intenciones y envíen su concentración de notas (documento oficial de la universidad, que contiene información sobre las asignaturas cursadas a lo largo de toda su trayectoria académica y la calificación obtenida en cada una de ellas). Las bases del concurso explicitan que se priorizará a postulantes que hayan cursado y aprobado cursos de teoría de la producción textual y de didáctica de la escritura. Un grupo de tres especialistas en enseñanza de la escritura académica analizan los antecedentes y seleccionan a cada postulante.

### Método de recogida de datos y muestra

Se analizaron 209 bitácoras de tutorías realizadas entre agosto de 2015 y marzo de 2017 (ver Tabla 1). Dado que el foco de la investigación es identificar las estrategias desplegadas por tutoras y tutores y caracterizarlas. Se seleccionaron 20 bitácoras de cada uno (excepto quienes que tienen menos de 20 bitácoras, en cuyo caso se seleccionaron todas las disponibles).

**Tabla 1:** Descripción de las bitácoras analizadas

Identificación	Género	Bitácoras analizadas
Tutora 1	Femenino	15
Tutora 2	Femenino	3
Tutor 3	Masculino	20
Tutora 4	Femenino	20
Tutora 5	Femenino	20
Tutora 6	Femenino	20
Tutora 7	Femenino	20
Tutora 8	Femenino	20
Tutor 9	Masculino	4
Tutor 10	Masculino	7
Tutor 11	Masculino	20
Tutora 12	Femenino	20
Tutora 13	Femenino	20

**Nota:** elaboración propia.

## Análisis de datos

El primer paso del análisis consistió en la codificación abierta de una submuestra de 65 bitácoras, a partir de la cual realizamos una conceptualización inicial de los datos (clasificación *in vivo*) (Corbin y Strauss, 2008). Este procedimiento tuvo por objetivo identificar acciones significativas que pudieran ser comparadas entre las distintas bitácoras, para proponer una primera categorización de las estrategias a partir de las características comunes observadas. Una vez identificado este grupo inicial de categorías, volvimos a las bitácoras para realizar un análisis comparativo de las propiedades y dimensiones de los datos, en busca de similitudes y diferencias que nos permitieran ubicarlos en una categoría. Lo anterior, con el propósito de definir las propiedades y dimensiones de estas y describirlas de manera precisa, diferenciando unas de otras, para dar cuenta, a grandes rasgos, de sus patrones y variaciones.

Por último, realizamos una codificación selectiva, a partir de la cual propusimos dos dimensiones medulares capaces de integrar todas las categorías y subcategorías, y explicarlas. Para esta codificación, volvimos a los datos en búsqueda de las relaciones entre todos los elementos (categorías y relaciones entre las categorías) con el objetivo de presentar un esquema teórico (ver Tabla 2).

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14000>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

## Resultados

A partir del análisis comparativo realizado a las 209 bitácoras, identificamos 12 estrategias utilizadas por los tutores y las tutoras para apoyar el desarrollo de la literacidad académica de estudiantes. El nombre con el que identificamos cada estrategia hace referencia a su propósito general:

1. Acceder a fuentes de información en colaboración.
2. Leer en colaboración el texto fuente.
3. Analizar en colaboración el género discursivo.
4. Generar en colaboración ideas para el texto.
5. Seleccionar y organizar en colaboración las ideas del texto.
6. Escribir el borrador en colaboración.
7. Analizar en colaboración el plan de escritura para evaluar y proponer cambios.
8. Analizar en colaboración el borrador para evaluar y proponer cambios.
9. Enseñar conocimientos metacognitivos declarativos.
10. Enseñar conocimientos metacognitivos procedimentales sobre el proceso de escritura.
11. Promover una reflexión sobre las estrategias de escritura que cada estudiante utiliza.
12. Precisar la percepción de autoeficacia.

De acuerdo con el diccionario psicológico de APA ([VandenBos, 2007](#)), el concepto estrategia se define como un programa de acciones diseñado para alcanzar un objetivo o realizar una tarea, por lo tanto, su caracterización consistirá en sistematizar el conjunto de acciones que los tutores o las tutoras llevan a cabo en cada una de ellas, e ilustrarlas con segmentos provenientes de los datos en bruto. Adicionalmente, para profundizar la caracterización de cada categoría, las vincularemos, cuando sea necesario, con conceptos teóricos que nos permitan describir mejor sus propiedades y dimensiones.

Denominamos *acceder a fuentes de información en colaboración*, a aquella estrategia en la que el tutor y la tutora y estudiantes ingresan en las bases de datos, buscan en libros o en otras fuentes documentales para sondear posibles fuentes de información y seleccionar aquellas cuyas ideas el estudiantado pueda conectar con las propias. En esta estrategia se busca ayudar al estudiantado a acceder, revisar y determinar qué fuentes de información son apropiadas y seleccionarlas dependiendo de los objetivos del texto académico que pretenden escribir.

*Buscamos información y textos teóricos que se adecuaran al trabajo y a las ideas que ella quería incorporar en su ensayo; ... La alumna comprendió qué tipo de texto podía servirle como respaldo para su trabajo, ya que buscamos en páginas reconocidas como google académico o memoria chilena, así que en estricto rigor no tuvimos problemas ni dificultades para delimitar los posibles portales para recopilar información. (Tutora 12, bitácora 12)*

Esta estrategia se relaciona íntimamente con la segunda, que corresponde a *leer en colaboración el texto fuente*, en la que, de acuerdo con lo mencionado en las bitácoras, en la relación tutorial y estudiantil leen textos y negocian su significado: Según lo que describen las bitácoras, en esta estrategia la tutoría orienta al estudiantado a lo largo del proceso de comprensión de un texto. Para esto, le explica o modela estrategias de lectura y de registro de ideas provenientes de textos que después utilizará como fuente de información. *Además [trabajamos] en cómo comentar las citas en base a lo que ellas mismas ofrecen (comprensión lectora) y no estableciendo otras conclusiones o lecturas que se escapan de lo que propone la [cita]* (Tutor 10, bitácora 6). En términos generales, es posible observar el objetivo de esta estrategia es guiar al estudiantado durante el procesos de comprensión del texto académico y modelar las estrategias que la tutoría misma utiliza: *Conversamos sobre el texto de Martí, sus reflexiones e ideas principales. También le enseñé cómo leer un texto académico, en qué fijarse, qué preguntas hacerle al texto* (Tutora 6, bitácora 2).

La tercera estrategia es *analizar en colaboración el género discursivo*. Esto favorece que el estudiantado se haga una representación mental del texto que debe escribir (Andueza y Mateo Girona, 2020) y determine qué tipo de resultado espera obtener. En general, esta estrategia implica leer un ejemplar del género discursivo que el estudiantado tiene que escribir, para inferir sus características estructurales y propósitos comunicativos.

*Leímos una carta metacognitiva de ejemplo y reconocimos la estructura que había, desde el inicio, el desarrollo y por último las reflexiones finales. Observamos posibles preguntas que debía responder en su carta, como por ejemplo qué tipo de escritor se consideraba a sí mismo al principio del semestre, cómo se ve ahora, de qué manera el ramo le ayudó con su escritura, qué unidad le dificultó más el aprendizaje, entre otros. (Tutora 12, bitácora 16)*

La cuarta estrategia que emergió de las bitácoras fue denominada *generar en colaboración ideas para el texto*. Esta estrategia implica que la tutoría y estudiantado trabajan en conjunto para generar, ampliar y articular las ideas del texto. Esto supone, por una parte, que el estudiantado tome conciencia de lo que sabe –conocimientos metacognitivos declarativos sobre el tema– y, por otro, reflexione sobre de sus puntos de vista, creencias, etc., para generar el contenido del texto de acuerdo con su propósito:

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14000>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

*Le propuse a [la estudiante] hacer una síntesis de los temas que habíamos conversado, con el objetivo de organizar las ideas y de construir una estructura textual tentativa. Para lograrlo le propuse que fuera respondiendo a algunas preguntas. ... Las preguntas que le hice estaban enfocadas en establecer relaciones entre la película y la realidad de América Latina, por ejemplo, ¿tú crees que en otros países exista algo parecido a las favelas? O si tuviéramos que hacer un listado con tres o cuatro elementos que caracterizan a las favelas ¿Cuáles escogerías? Y luego nuevamente la pregunta anterior ¿Y estos elementos que caracterizan la favela, los puedes localizar en otros lugares del continente? ... (Tutor 3, bitácora 6)*

De acuerdo con lo reportado en las bitácoras, en diversas ocasiones esta estrategia implica que el tutor o la tutora ayude al estudiante a construir la hipótesis o punto de vista de su texto. Para llegar a esto, discuten a partir de los conocimientos previos que tiene y estimulan una reflexión sobre su postura respecto de ese conocimiento. Esta conversación suele incorporar elementos de análisis como: características del género discursivo, lecturas realizadas, posibles argumentos para sostener una tesis, entre otras posibilidades.

*Seleccionar y organizar en colaboración las ideas del texto, es la quinta estrategia que identificamos. En ella, la tutoría ayuda al estudiantado a sondear en su memoria –y en algunos casos, registros de las fuentes consultadas–, diversas ideas y conocimientos para evaluar su pertinencia de acuerdo con el propósito del texto, a las características del género académico que debe escribir y a la audiencia que lo va a leer:*

*Fui anotando en la pizarra todas las ideas que aparecieron en nuestra conversación, sin un orden en particular y sin importar si eran obvias o si ya las habíamos trabajado anteriormente. Luego trazamos líneas para conectar una idea con otra, lo cual le permitió a [la estudiante] comprender la línea argumental de su trabajo. Ella misma hizo conexiones entre algunas ideas, eliminó y reorganizó otras. Luego me pidió que volviéramos a trabajar con los esquemas que habíamos hecho, para poder complementarlos ... esta vez la estudiante pudo comprender a cabalidad la lógica que debía seguir para desarrollar las ideas de su informe. (Tutor 3, bitácora 3)*

Esta estrategia implica seleccionar y estructurar la información de acuerdo con las características del género discursivo, el cual, al menos en parte, determina el modo en que se estructura la totalidad del discurso (Bajtín, 2008). En variadas ocasiones, para lograr esto, las tutorías apoyan el proceso de planificación analizando en colaboración con el estudiantado las instrucciones explícitas que entrega el profesor o la profesora disciplinar o la pauta de evaluación: *Juntos fuimos revisando la rúbrica de su ensayo y fuimos planificando aquellos elementos que deben estar incluidos considerando lo pedido por el profesor y algunos elementos centrales del género discursivo* (Tutor 11, bitácora 1). El objetivo de esta estrategia es determinar cuáles son los estándares que el personal docente ha determinado para el texto que se debe escribir.

Respecto de la planificación del texto, tutores y tutoras describen en las bitácoras una sexta estrategia que denominamos *analizar en colaboración el plan de escritura para evaluar y proponer cambios*. En estricto rigor, es una estrategia de revisión que busca evaluar y proponer cambios al plan de escritura. En este caso, la tutoría y el estudiantado analizan, por ejemplo, la fuerza de la tesis, la consistencia de los argumentos, la relación entre las ideas del texto, antes de que se transforme en un borrador, con el propósito de detectar problemas y rectificar el plan de escritura.

*Revisamos la planificación que el alumno realizó. En ella evidenció que el alumno no había recordado el análisis del texto que hicimos en las tutorías pasadas. Modificó la tesis, la pregunta investigativa del autor y otros aspectos que habíamos conversado. Frente a esto, volvimos a conversar sobre el texto comentado, la finalidad del comentario de texto y lo que debía incluir. Luego, revisamos y reescribimos la planificación.* (Tutora 6, bitácora 19)

Las categorías anteriores describen estrategias que suelen ser preparatorias para la elaboración de la primera versión del texto, que es lo que describe la séptima estrategia *escribir el borrador en colaboración*, que sucede cuando la tutoría ayuda a quien escribe a convertir su plan de escritura en un texto plenamente desarrollado:

*En conjunto escribimos dos argumentos, la estudiante tenía una idea clara de lo que quería escribir y además llevaba seleccionadas las citas del texto que pretendía utilizar. Así que la ayudé en hilar las ideas, en el uso de comas y puntos, también a buscar un vocabulario más preciso y académico a medida que iba escribiendo.* (Tutora 8, bitácora 20)

Según lo descrito por las personas tutoras en las bitácoras, esta estrategia busca producir un borrador a partir de un plan de escritura físico (esquema, notas, etc.) o de una representación mental del texto. En esa estrategia, la tutoría busca apoyar al estudiantado a encontrar modos para transmitir sus ideas, y de manera recurrente, las bitácoras mencionan que para esto le ha explicado cuáles son los mecanismos de la coherencia, las características del lenguaje académico, las convenciones de la lengua, entre otros.

La octava estrategia que emergió de los datos está íntimamente vinculada a la anterior, ya que consiste en *analizar en colaboración el borrador para evaluar y proponer cambios*. En términos generales, las personas tutoras señalan que esta estrategia comienza por la lectura de los textos, muchas veces en voz alta, en donde la tutoría intenta que el estudiantado tome conciencia de los errores y pueda atribuir causas a esos errores –problemas en el dominio del lenguaje académico, en la coherencia, en las convenciones de la lengua, en la adecuación a las características del género, en el manejo de las fuentes de información, son los más comunes–: *Primero, leímos el texto e identificamos el problema de la postura académica ... Le expliqué un poco y comenzamos a cambiar el texto, utilizando el impersonal y no el yo. Además, cambiamos las frases que eran demasiado incisivas utilizando un lenguaje más cauto* (Tutora 8, bitácora 4).

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14000>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Según se describe en las bitácoras, esta estrategia de revisión frecuentemente transita de lo general a lo particular de modo que la tutoría y el estudiantado leen, primero, el texto completo y, una vez detectados los errores del primer texto –que pueden–, trabajan en segmentos particulares. Los errores pueden darse en distintos niveles: léxico gramatical, sintáctico, discursivo, proposicional, etc. En sus bitácoras, las tutorías reportan que intentan ayudar al estudiantado a reparar los errores detectados, de diversas maneras: dando indicaciones generales prescriptivas, formulando preguntas que propician reflexiones para que sea cada estudiante quien proponga modos de reparar ese error, entre otras estrategias.

Uno de los aspectos en los que tutores y tutoras hacen mayor hincapié es en la coherencia del texto. En efecto, con frecuencia la tutoría y el estudiantado se enfocan en analizar elementos del texto relativos al sentido de las ideas, la consistencia de las ideas entre sí, la progresión temática, el uso de conectores, entre otros:

*... trabajamos en la identificación de referentes en cada párrafo y oraciones. ... Luego, trabajamos en el uso de conectores, ya que la estudiante no los utilizaba. Esta herramienta la utilizamos, principalmente, para evidenciar el vínculo de un párrafo a otro. Finalmente, reformulamos algunas ideas que no estaban claras en el texto. De esta manera dimos énfasis a una idea por párrafo. (Tutora 1, bitácora 2)*

Un aspecto interesante de esta estrategia es que las tutorías suelen proponer al estudiantado, utilizar las instrucciones de la tarea que entrega el personal docente, para analizarla y determinar en qué grado el texto escrito hasta el momento se ajusta al estándar solicitado: *Revisamos la pauta de evaluación para constatar si estaban los contenidos requeridos en la introducción, desarrollo y conclusión (Tutora 6, bitácora 15).*

A partir de lo que describen las bitácoras, es posible comprender que la profundidad de los cambios que se realizan durante esta estrategia varía desde cambios en la superficie del texto –como errores ortotipográficos, de puntuación, uso de sangría, interlineado, etc.– hasta reformulaciones completas de los textos que implica una nueva planificación:

*Para ayudarla, comenzamos con una lectura general del texto y luego nos enfocamos en comprender cada uno de los párrafos. Las ideas confusas que encontramos, ella me las explicó oralmente. ... De esta manera, fuimos reescribiendo fragmentos del texto. / En este sentido, mi ayuda consistió principalmente en preguntar sobre lo que leíamos, todo aquello que no estaba claro, y así poder reescribir, editar, borrar partes, etc. Con el fin de que la alumna fuera capaz de reformular las ideas y corregir su texto. Por ejemplo, identificar y mantener referente, inclusión de nuevas ideas, cohesión y coherencia, entre otros. (Tutora 1, bitácora 3)*

La novena estrategia que emergió a partir del análisis de las bitácoras fue denominada *enseñar conocimientos metacognitivos declarativos (Harris et al., 2010)*. En efecto, las personas tutoras reportaron en variadas ocasiones que destinaron tiempo de la tutoría a enseñar

conocimiento necesario para abordar, de manera eficiente, la escritura del texto. Algunos de los conocimientos metacognitivos declarativos abordados en las tutorías refieren al género discursivo su propósito y sus características relativamente estables (Bajtín, 2008; Bazerman, 2012). En estrecha relación con el género discursivo, las bitácoras también dan cuenta de discusiones acerca del lenguaje académico y la coherencia textual, como, por ejemplo, los mecanismos de estructuración del discurso y los sistemas de citación.

*[establecimos], en primer lugar, las partes del ensayo (introducción –desarrollo– conclusión) y qué es lo que debía ir en cada una de ellas. En segundo lugar, le expliqué qué era la tercera persona y cómo se empleaba en un ensayo académico; además, le proporcioné ejemplos (se establece, se afirma, se puede decir que, etc.). Finalmente, le expliqué qué eran los sistemas de citas y cómo diferenciarlos, así como también a hacer una bibliografía. También trabajamos la estructura de una cita y los aspectos formales de un ensayo. (Tutora 4, bitácora 11)*

La décima estrategia identificada es *enseñar conocimientos metacognitivos procedimentales* sobre el proceso de escritura. De acuerdo con lo descrito en las bitácoras, en esta estrategia el tutor o la tutora explica al estudiantado cómo llevar cabo alguna estrategia particular. Para esto, en términos generales, la tutoría modela su propio procedimiento para planificar, escribir, revisar, resumir información, clasificar información de acuerdo con criterios, ejercitar normas de citación, usar conectores, etc. *Leí su resumen y evidencí que extraía párrafos completos, sin suprimir, generalizar ni integrar. Por ello, le enseñé las macrorreglas de van Dijk. Analizamos un par de hojas de un texto para evidenciar cómo se aplican estas reglas (Tutora 6, bitácora 13).*

Denominamos *promover reflexión sobre las estrategias de escritura que el estudiantado utiliza*, a la undécima estrategia identificada en las bitácoras, en la que el tutor o la tutora solicita al estudiantado que piense y analice lo que hace cuando escribe, de modo que pueda detectar las estrategias que utiliza y analizar con la persona su idoneidad. En concreto, esta estrategia implica tomar conciencia del procedimiento que realiza quien escribe para poder analizar y evaluar su pertinencia y eficacia.

*Primero le pedí que me cuente lo más detalladamente posible qué es lo que hace, paso a paso, cuando escribe un trabajo para la casa. A partir de ello enfatizamos en la lluvia de ideas que ella dijo hacer momentos previos a escribir. (Tutora 1, bitácora 9)*

La duodécima estrategia fue denominada *precisar la percepción de autoeficacia*, en la que la tutoría ayuda al estudiantado a formarse una imagen de sí mismo como persona escritora más cercana a la realidad. Esto implica, por una parte, que el estudiantado se dé cuenta de que es más competente escribiendo de lo que piensa, o, por el contrario, advierta que es una persona escritora menos madura de lo que pensaba.

En muchas ocasiones esto implica apoyar y contener emocionalmente de modo que el escritor o la escritora aumente su confianza en sí misma y comprenda que la escritura es

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14000>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

una habilidad que se desarrolla y no un don que se tiene o no se tiene: *Traté, por, sobre todo, de entregarle seguridad ... dándole ánimos y explicándole que poco a poco podría mejorar su escritura, todo con esfuerzo y dedicación* (tutora 12, bitácora 2). Como parte de esta estrategia, en varias ocasiones la tutoría relata, al estudiantado, experiencias personales respecto de la escritura, particularmente fracasos, desaciertos que debió enfrentar al inicio de su carrera, cuando era estudiante de primer y segundo año, de modo que el estudiante o la estudiante pueda convencerse de que no es la única que enfrenta dificultades a la hora de realizar con éxito una tarea de escritura y sepa que, con el trabajo y las ayudas adecuadas, puede adquirir las habilidades académicas necesarias para permanecer en la universidad y lograr titularse

A partir del análisis de las bitácoras escritas por las personas tutoras, proponemos estructurar las estrategias que emergieron de los datos en dos dimensiones medulares: (1) estrategias de escritura en colaboración y (2) estrategias para el desarrollo de la metacognición en escritura; y estas, a su vez, en seis sub dimensiones: investigar en colaboración, planificar en colaboración, escribir en colaboración, revisar en colaboración, promover la adquisición de conocimientos metacognitivos y promover la adquisición de estrategias de autorregulación (ver [Tabla 2](#)):

**Tabla 2:** Esquema de clasificación de estrategias tutoriales.

Dimensión medular	Sub-dimensión	Categoría
Estrategias de escritura en colaboración	Investigar en colaboración	Acceder a fuentes de información en colaboración
		Leer en colaboración el texto fuente
		Analizar en colaboración el género discursivo
	Planificar en colaboración	Generar en colaboración ideas para el texto
		Seleccionar y organizar en colaboración las ideas del texto
	Escribir en colaboración	Escribir el borrador en colaboración
Estrategias para el desarrollo de la metacognición en escritura	Revisar en colaboración	Analizar en colaboración el plan de escritura para evaluar y proponer cambios
		Analizar en colaboración el borrador para evaluar y proponer cambios
	Promover la adquisición de conocimientos metacognitivos	Enseñar conocimientos metacognitivos declarativos
		Enseñar conocimientos metacognitivos procedimentales sobre el proceso de escritura
	Promover la adquisición de estrategias de autorregulación	Promover reflexión sobre las estrategias de escritura que el/la estudiante utiliza
	Precisar la percepción de autoeficacia	

**Nota:** Elaboración propia.



Esta manera de agrupar las estrategias tutoriales permite observar qué aspectos de la escritura han sido abordadas en las tutorías, a partir de lo consignado por los(as) tutores(as) en las bitácoras. En concreto, las seis sub dimensiones que proponemos nos permiten observar que el trabajo entre tutores y estudiantes se centra mucho en el proceso de escritura, ya que las estrategias que describen se relacionan con las estrategias propias de las fases de ese proceso y los conocimientos metacognitivos y estrategias de autorregulación asociada a ellos.

## Discusión y conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos identificado y caracterizado doce estrategias que utilizan los tutores pares en escritura para ayudar a los estudiantes a desarrollar la literacidad académica. Estas categorías, agrupadas en dos dimensiones: estrategias de escritura en colaboración y estrategias para el desarrollo de la metacognición en escritura, pueden ser vinculadas con la teoría social de aprendizaje de Bandura (1977) que releva la importancia de los procesos indirectos, simbólicos y de autorregulación en el aprendizaje y reconoce que el pensamiento, el afecto y la conducta humana pueden verse notablemente influidos por la observación, así como por la experiencia directa. Más aún, Bandura (1977, 2021) plantea que una parte considerable del aprendizaje social se produce mediante la observación de la conducta de otro y, a partir de los resultados de esta investigación, consideramos que las estrategias clasificadas en la dimensión de escritura en colaboración corresponden al aprendizaje observacional, entendido como como la habilidad de aprender actitudes, valores, formas de pensar y conductas mirando el comportamiento de otros (Bandura 1977, 2021).

En efecto, a partir del análisis de las bitácoras observamos que muchas de las estrategias utilizadas por los y las tutoras para ayudar a resolver el problema del estudiante, consistieron en modelar cómo resuelven dicho problema ellos mismos (cómo acceden a fuentes, cómo comprenden textos fuente, cómo planifican, cómo revisan sus textos, entre otras) con la expectativa, posiblemente, de que el/la estudiante podrá reproducir estas estrategias por sí mismo.

En cuanto a las estrategias de desarrollo de la metacognición en escritura, podemos identificarlas con lo que Bandura (1977) denomina modelamiento mediante descripciones verbales. En efecto, los tutores manifiestan en sus bitácoras que explicaron o enseñaron, en la lógica de la transmisión verbal, conocimientos metacognitivos (declarativos y procedimentales) sobre el proceso de escritura, como promover una reflexión sobre las estrategias de escritura que el/la estudiante utiliza y precisar la percepción de autoeficacia.

Por su parte, los resultados mismos de esta investigación pueden cumplir una función de modelamiento mediante descripciones verbales, ya que tutores en formación podrían leer las estrategias tutoriales caracterizadas e identificar que hay algunas capacidades y conocimientos propios de la literacidad académica que no están presentes y sería importante incorporar, tales como: la motivación, los conocimientos metacognitivos condicionales, estrategias de autorregulación del tiempo y los recursos con que cuenta el estudiante, por poner algunos ejemplos.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14000>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Consideramos que la presente investigación es un aporte para el desarrollo de sistemas de tutoría entre pares en las universidades ya que puede aplicarse en la formación de tutores(as) en programas que buscan apoyar la literacidad académica de estudiantes que recién ingresan a la universidad. En efecto, este trabajo identifica y caracteriza un amplio rango de habilidades que el/la estudiante puede desarrollar con el apoyo del tutor un par más avanzado, que están relacionadas con el proceso de investigación, planificación, escritura y revisión, así como de conocimientos metacognitivos y habilidades de autorregulación.

### Limitaciones del estudio

Dada su característica de investigación cualitativa exploratoria, la principal limitación de este estudio es que los resultados no son generalizables ni consideramos que sea un esquema teórico completamente resuelto. En efecto, dado que es en una sola universidad y se estudió un conjunto limitado de personas tutoras con una formación específica, es posible que las categorías que emergieron en este estudio estén condicionadas por esto. En este sentido, es importante tener en cuenta que todas las personas tutoras son del área de la lingüística o de la enseñanza de las lenguas, por este motivo, es razonable suponer que personas tutoras con otras formaciones, más disciplinares, podrían desplegar otro tipo de estrategias que sería relevante incorporar para construir en conjunto una teoría que busque explicar qué sucede en las tutorías y cómo eso incide en el aprendizaje y el desarrollo del alumnado.

Con todo, dado que el ordenamiento conceptual que proponemos ha emergido de unos un conjunto de datos recabados en un contexto particular y acotado, las categorías que se presentan en este estudio son contextuales y, por lo tanto, sujetas a ampliación reformulación y redefinición (Corbin y Strauss, 2008). En este sentido, estas categorías nos permiten observar que hay elementos propios de la enseñanza de la literacidad académica que han sido menos abordados como: la profundización sobre los aspectos disciplinares del texto, la adquisición de estrategias para ingresar en la cultura disciplinar a la que está ingresando el alumnado, entre otros que también son fundamentales para dar apoyos concretos a el/la estudiante de modo de favorecer su permanencia en la educación superior.

### Declaración de material complementario

Este artículo tiene disponible, como material complementario:

-La versión preprint del artículo en <https://doi.org/10.5281/zenodo.6638960>



## Referencias

- Andueza, A. y Mateo Girona, M. T. (2020) Secuencia didáctica para la producción de un miniensayo. En T. Mateo, G. Uribe, S. E. Agosto y T. Álvarez (Coords.), *El miniensayo y su didáctica: Escribir en las materias del currículo* (27-38). Octaedro.
- Ávila Reyes, N., Navarro, F. y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Ayala Reyes, M. C., Castro Salas, C., Fernández Lübbert, V., Gallardo Chaparro, G., Jouannet Valderrama, C. y Moreno Matus, K. (2013). Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior. En M. E. Irigoín, Barrene, R. del Valle Martín y M. C. Ayala Reyes (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior. Sin apoyo no hay oportunidad* (145-178). Aequalis. <https://aequalis.cl/publicaciones/acceso-y-permanencia-en-la-educacion-superior-sin-apoyo-no-hay-oportunidad/>
- Bailey, K. M. (2015). Conducting diary studies. En J. Dean Brown y C. Coombe (Eds.), *The Cambridge guide to research in language teaching and learning* (247-252). Cambridge University Press.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal* (2.ª ed.). Siglo XXI.
- Bazerman, C. (2012). Genre as social action. En J. P. Gee y M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 226-238). Routledge.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (2021). Analysis of modeling processes. En A. Bandura (Ed.), *Psychological modeling. Conflicting theories* (pp. 1-62). Routledge.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Routledge.
- Boud, D. (2013). Introduction: Making the move to peer learning. En D. Boud., R. Cohen y J. Sampson (Eds.), *Peer learning in higher education learning from & with each other* (1-20). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042565>
- Canales, A. y de los Ríos, D. (2018). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación* (26), 173-201. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.239>
- Carlino, P. (2017) Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71) 16-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14000>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

- Castelló Badía, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: Estado de la cuestión y últimas investigaciones. En I. Ballano y I. Muñoz (Coords.), *Escribir en el contexto académico* (pp.153-176). Deusto Digital.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research 3e*. Sage Publications.
- Curtis, A. y Bailey, K. M. (2009). Diary Studies. *OnCue Journal*, 3(1) 67-85. <https://jaltcue.org/files/OnCUE/OCJ3-1articles/OCJ3-1-Curtis-Bailey-pp67-85.pdf>
- De Backer, L., van Keer, H. y Valcke, M. (2015). Promoting university students' metacognitive regulation through peer learning: The potential of reciprocal peer tutoring. *Higher Education*, 70, 469-486. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9849-3>
- Del Valle, M., Vergara, J., Cobo, R., Pérez, M. V. y Díaz, A. (2016). Prácticas para reducir el abandono en la educación superior. Análisis experiencias chilenas presentadas en congresos CLAVES 2011-2015. En C. Pavón (Comp.), *Memorias Sexta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior* (pp. 677-688). EPN editorial. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/claves/article/view/1381>
- Deniz Can, D. y Ginsburg-Block, M. (2013). Peer tutoring school-age children. En J. Hattie y E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 375-378) Taylor & Francis.
- Duran, D., Blanch, S., Thurston, A. y Topping K. (2010). Tutoría entre iguales recíproca y virtual para la mejora de habilidades lingüísticas en español e inglés. *Journal for the Study of Education and Development*, 33(2), 209-222. <https://doi.org/10.1174/021037010791114571>
- Duran Gisbert, D. y Flores Coll, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2796>
- Fukushi Mandiola, K. (2013). Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación superior chilena. En M. E. Irigoín, Barrene, R. del Valle Martín y M. C. Ayala Reyes (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior. Sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 115-143). Aequalis. <https://aequalis.cl/publicaciones/acceso-y-permanencia-en-la-educacion-superior-sin-apoyo-no-hay-oportunidad/>
- Harris, K. R., Santangelo, T. y Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. En H. S. Waters y W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use & instruction* (pp. 226-256). Guilford Press.
- Hatano, G. y Wertsch, J. V. (2001). Sociocultural approaches to cognitive development: The constitutions of culture in Mind. *Human Development*, 44(2-3) 77-83. <https://doi.org/10.1159/000057047>

- Hyland, K. (2011). Academic discourse. En K. Hyland, y B. Paltridge (Eds.), *The bloomsbury companion to discourse analysis* (pp. 171-184). Bloomsbury Publishing.
- Lee McKay, S. (2013). Introspective techniques. En J. Heighman y R. A. Crocker. *Qualitative Research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 220-241). Palgrave Macmillan.
- Leung, K.C. (2019). An updated meta-analysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement. *School Psychology International*, 40(2) 200-214. <https://doi.org/10.1177/0143034318808832>
- Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 12(1), 129-147. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100129>
- Mackiewicz, J. y Kramer Thompson, I. (2015). *Talk about writing: The tutoring strategies of experienced writing center tutors*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315768595>
- Mauna Madrid, P. (2013). Trayectorias de inclusión y exclusión de la educación superior: Aspectos estructurales y subjetivos. En M. E. Irigoín, Barrene, R. del Valle Martín y M. C. Ayala Reyes (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior. Sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 15-51). Aequalis. <https://aequalis.cl/publicaciones/acceso-y-permanencia-en-la-educacion-superior-sin-apoyo-no-hay-oportunidad/>
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educactio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>
- Riese, H., Samara, A. y Lillejord, S. (2012). Peer relations in peer learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5) 601-624. <https://doi.org/10.1080/09518398.2011.605078>
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: Old method, new developments. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- Tullis, J. G. y Goldstone, R. L. (2020). Why does peer instruction benefit student learning? *Cognitive Research: Principles and Implications*, 5, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s41235-020-00218-5>
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2007). *APA dictionary of psychology*. APA.
- Vygotski, L. S. y Hernández, M. (1993). *Vygotsky, obras escogidas* (Tomo II). Antonio Machado Libros.
- Wingate, U. (2015). *Academic literacy and student diversity. The case for inclusive practice. Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783093496>

