

Alessandro Di Vita
Carolina Lorenzo Álvarez
Verónica Onrubia Martínez
(eds.)

Aportaciones al conocimiento actual desde la Enseñanza Superior

Aportaciones al conocimiento actual desde la Enseñanza Superior

Alessandro Di Vita,
Carolina Lorenzo Álvarez & Verónica Onrubia Martínez (eds.)

Colección: Universidad

Consejo Editorial del Volumen

Dirección

Prof. Dra. Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante, Cátedra UNESCO de Educación, Investigación e Inclusión Digital); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9731-430X>

Editor

Juan León Varón (Editor Jefe de Octaedro)

Consejo Científico Internacional (edición de la obra):

Prof. Dr. Enric Bou (Università Ca' Foscari Venezia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1062-1823>

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara (Universidad de Sevilla); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1133-6031>

Prof. Dr. Miguel Cazorla Quevedo (Universidad de Alicante); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6805-3633>

Prof. Dr. Antonio Cortijo (University of California at Santa Barbara); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3918-0523>

Dra. Paula Estalayo Bielsa (Editora de Octaedro); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0292-5704>

Prof. Dr. José María Esteve Faubel (Universidad de Alicante); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9769-1351>

Prof. Dr. Massimiliano Fiorucci (Università degli studi Roma Tre); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9927-6095>

Prof. Dra. Carolina Flores Lueg (Universidad del Bío-Bío); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5219-0617>

Prof. Dra. Mariana González Boluda (University of Leicester); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1406-5708>

Dr. Manuel León Urrutia (Director Académico de Octaedro); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6358-7617>

Prof. Dr. Alexander López-Padrón (Universidad Técnica de Manabí); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1032-7758>

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés (Universitat de València); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1588-9741>

Prof. Dra. María Paz Prendes Espinosa (Universidad de Murcia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8375-5983>

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa); ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-9072-9342>

Prof. Dra. Maria Stefanie Vasquez Peñafiel (Escuela Politécnica Nacional Ecuador); ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-1585-9876>

Gestión y organización

D^a. Ana Suárez Albo (Administradora de Octaedro)

Requisitos evaluación expuestos en la web: <https://octaedro.com/octaedro-universidad/>

En este libro se recogen únicamente resultados de investigación que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación doble ciego por pares (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad de la investigación, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta científica, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Primera edición: cdtkl'f g'4246

© De la edición: Alessandro Di Vita, Carolina Lorenzo Álvarez & Verónica Onrubia Martínez

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-324: 4/23/:

Producción: Ediciones Octaedro

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

Índice

Presentación.....	9
<i>El impacto de la tutoría entre iguales online durante la pandemia de Covid-19: un estudio piloto en la universidad</i>	
Alessandro Di Vita	11
<i>La encuesta: una secuenciación en la enseñanza del cálculo matemático-estadístico para futuros maestros/as en educación primaria</i>	
Khader Faiez Abu-Helaiel Jadallah.....	21
<i>Las actividades lúdicas para la probabilidad: Una propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje para maestros/as en formación</i>	
Khader Faiez Abu-Helaiel Jadallah.....	31
<i>Redes religiosas entre militares en el limes Arabicus en época imperial</i>	
Marco Almansa Fernández.....	41
<i>La declaración por UNESCO de la Novena Sinfonía de Beethoven como Patrimonio Cultural de la Humanidad</i>	
Marcos Andrés Vierge	52
<i>La ecoansiedad desde el punto de vista del alumnado de enseñanza secundaria en Andalucía</i>	
Antonio Barceló Aguilar	60
<i>Los Vengadores: Una unidad didáctica intermitente gamificada para promover hábitos saludables de actividad física en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria desde la Educación Física</i>	
Carlos A. Becerra-Fernández; Santiago Guijarro-Romero; Daniel Mayorga-Vega.....	69
<i>Organizaciones y reconocimiento: Sistemas de trabajo viables en el contexto de la disponibilidad técnica de la industria 4.0 y 5.0</i>	
Jesús Enrique Beltrán Virgüez	80
<i>La Investigación sobre el Pensamiento Crítico en el Área de Educación: Perspectiva Evolutiva del Siglo XXI</i>	
Javier Bermejo Fernández-Nieto; M.Aranzazu Carrasco Temiño.....	93
<i>Microproyectos y gamificación aplicados al aprendizaje de robótica</i>	
José Bernad Torá	101

<i>Propuesta didáctica multidisciplinar para fomentar el aprendizaje cooperativo en la etapa de educación secundaria obligatoria</i>	
Patricia Blázquez Sánchez.....	109
<i>El acontecer educativo como propuesta de innovación docente: un diario de lecturas</i>	
Jessica Cabezas Alarcón; Rodrigo Cid Cifuentes.....	116
<i>Motivaciones para la inclusión de una perspectiva de género en la formación docente</i>	
Stefany Cordero-Aliaga; M. ^a Asunción Romero López.....	127
<i>Gendered-Based Pragmatic Language Devices in English-Speaking Sitcoms</i>	
Néstor de Armas Guerra	137
<i>Fomentar los ODS a través de los intercambios lingüísticos y culturales entre universidades europeas</i>	
Ana Paula De Oliveira.....	147
<i>Registro etnográfico en la cinematografía colombiana</i>	
Rosario del Olmo Sánchez	157
<i>Balance inicial e intermedio de la asignatura de ‘Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria. Hablar y leer para escribir’ del Máster de Didáctica de la Lengua Española para Educación Primaria de la República Dominicana</i>	
María-Teresa del-Olmo-Ibáñez; Lourdes Díaz Rodríguez.....	165
<i>Una yincana en la biblioteca del campus como evaluación eficaz de competencia digital en primer curso del grado</i>	
Lourdes Díaz Rodríguez; Isabel Casas Vilarmau; M. Teresa del Olmo Ibáñez	178
<i>Los talleres de intercambio lingüístico en la clase de ELE: propuesta para el desarrollo de la competencia intercultural</i>	
Eduardo España Palop; Lola López-Navas; Héctor Hernández Gassó.....	188
<i>Investigación sobre la percepción de invertebrados en futuros docentes de Educación Infantil a través de una plataforma gamificada</i>	
Noëlle Fabre Mitjans; Gregorio Jiménez Valverde; Carlos Heras Paniagua; Genina Calafell Subirà.....	198
<i>El prestigio del Arte en el ámbito educativo</i>	
Sara M. Ferrero Punzano; Georgina Sebastiá Blanes.....	208
<i>A house for joy. Discover the positive emotions to face the difficulties of our time</i>	
Pasquale Gallo.....	216

<i>Pantallas digitales en el tiempo de ocio del alumnado de primaria: valoración del uso y del riesgo en las familias</i>	
Cristina Galván-Fernández; Esther Luna-González.....	226
<i>Reflexiones sobre el contexto histórico-legal de la implementación de la Cátedra de la Paz en Colombia</i>	
Luis García-Noguera; José Ángel Gómez Mojica; Natalia Fernández Pulgarín.....	236
<i>Inclusión y atención a las familias y hermanos de alumnos con discapacidad en el entorno educativo</i>	
Ana García Hernández	246
<i>Enhancing Motivation and Performance in Mathematics: The Impact of Gamification and Digital Technologies in Primary Education</i>	
Ariadna Garrigós Aunió; Jorge Fernandez-Herrero	253
<i>Percepciones sobre la comprensión de textos académicos y el manejo de vocabulario en el ingreso a la formación inicial docente</i>	
Eva Margarita Godínez López; Marco Antonio Rivera Treviño; José Luis Samaguey Rentería.....	265
<i>Agenda 2030, migraciones y desafíos socioeducativos</i>	
María González Blanco	275
<i>Procesos de retroalimentación de aprendizajes: la percepción de los estudiantes de Derecho y Oceanografía</i>	
Felipe González-Catalán; Francesc Martínez-Olmo; Zoia Bozu	283
<i>El arte de la música en la literatura de ficción: proyección pedagógica y recursos didácticos para el aprendizaje musical y el fomento del hábito lector en contextos educativos</i>	
Sara González Gutiérrez; Javier F. Merchán Sánchez-Jara; Javier Cruz Rodríguez.....	293
<i>Desarrollo de la Competencia Emprendedora en el ámbito universitario</i>	
Empar Guerrero Valverde; Sara Cebrián Cifuentes.....	301
<i>Diacronías, sincronías y resonancias insulares varias para un rescate narrativo-antropológico de la civilización taína y guancho en las novelas Los hijos de la diosa Huracán, de Daína Chaviano y Búscame donde nacen los dragos, de Emma Lira</i>	
Rosana Herrero Martín.....	311
<i>Dancefulness: Modeling the Personal and Creative Growth Journey of Afro-Cuban Ballet Star Carlos Acosta</i>	
Rosana Herrero Martín.....	324

<i>Interacciones didácticas mediadas por tecnología entre estudiantes y profesores de sistemas presenciales durante la pandemia</i>	
Hortensia Hickman Rodríguez; María Luisa Cepeda Islas; María Leticia Bautista Díaz; Ismael Martínez Bonilla	334
<i>La diversidad cultural en las escuelas y el papel de la comunidad escolar</i>	
Apostolos Kaltsas	341
<i>Promoting Inclusive Education Partnerships in Greek Secondary Schools: Exploring Teacher Attitudes, Self-Efficacy, and Parental Involvement</i>	
Spyridon Kazanopoulos	351
<i>Paisatge i fotografia en la didàctica de la geografia: avaluació d'una proposta d'innovació docent</i>	
Reis Lloría Adanero; Sergi Selma Castell	361
<i>Retos y desafíos de la docencia en pospandemia desde un enfoque de género. Estudio de caso Universidad Central del Ecuador</i>	
Mercy Julieta Logroño	371
<i>La columna de opinión desde y para el Análisis del Discurso y de la Argumentación</i>	
Sara Longobardi	384
<i>Relación de la generatividad paterna y algunos síntomas del TDAH</i>	
Silvia López Alonso	395
<i>Retornando a Nunca jamás: la imperante necesidad de reincorporar los cuentos de hadas en las aulas de Educación Infantil</i>	
Miriam López Santos; María Gutiérrez Campelo	406
<i>Polarización afectiva en España y feminismo: Una estrategia de los partidos de posicionamiento político extremo que dificulta el acceso de la mujer a puestos de decisión política</i>	
Carolina Lorenzo Álvarez; Rosa María Torres Valdés	414
<i>Subjectivació i context cultural en el canvi semàntic: el verb pensar en els primers textos del català</i>	
Antoni V. Martínez Pérez	425
<i>Initial training of support teachers: a survey at the University of Tuscia</i>	
Mirca Montanari.....	446
<i>El largo siglo XIX desde la Nueva Historia Política a través de manifestaciones audiovisuales</i>	
Sara Moreno Tejada; Rocío Rodríguez Mas; Pedro Antonio Amores Bonilla; Eladio Balboa Zaragoza; Jorge Pertusa Valero	459

<i>Navigating Change: A Multifaceted Approach to Inclusive Education in Greek Secondary Schools</i>	
Maria Mouchritsa	470
<i>Cognitive Foundations in Visual Art: Understanding Brain Responses to Color, Spatial Depth, and Form</i>	
Olabe, J.C.; Basogain, X.; Olabe, M.A.	481
<i>Mujeres docentes en la Educación Superior, conciliación en el trabajo e inteligencias artificiales: Ecuador, la región, impacto en el año 2023 y prospectiva para los años 2024-2030</i>	
María Fernanda Orellana Villarreal.....	491
<i>Experiencias metodológicas para el desarrollo de la competencia Aprender a Aprender</i>	
Laura Osete Cortina; Virginia Larrea; Lourdes Canós Darós; Eloina Garcia Félix.....	503
<i>Exploring Verbal and Non-Verbal Dynamics in Humour Creation. Insights from 'The Golden Girls'</i>	
Paula Pérez Díaz.....	515
<i>El MTSK como alternativa para la formación profesional tecnológica en la enseñanza del cálculo diferencial: un acercamiento desde la literatura</i>	
Edgar Ponciano Bustos; Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda; Marcos Manuel Ibarra Núñez.....	526
<i>La Formación Profesional Acelerada como mecanismo de legitimización del régimen franquista (1955-1972)</i>	
María Luisa Rico-Góme; Patricia Delgado-Granados	536
<i>Francisca Ruiz Vallecillo: la transición desde posiciones pedagógicas tradicionales a innovadoras en el marco de la Segunda República</i>	
Rafael Sebastiá Alcaraz	546
<i>Bilingual Education in Poland: A Qualitative study on opinions and practices of primary and secondary school teachers</i>	
Anna Szczesniak.....	557
<i>Análisis de los estereotipos sexistas y de las diferencias de habla de chicas y chicos de ESO y Bachillerato</i>	
Elia Torres Alonso	567
<i>Relajación segmentaria con enfoque de atención receptiva y su influencia en el desarrollo de la escritura</i>	
Isabel Alexandra Urbina Camacho; Mercy Julieta Logroño	578

<i>Ludificando la responsabilidad, consciencia ambiental y sostenibilidad desde el aprendizaje activo Project-Based Learning to promote responsibility, environmental awareness and sustainability through active learning: student perspectives from a CLIL group</i>	
Teresa Valverde-Esteve	587
<i>Metáfora y evaluación: enseñanza de las estrategias lingüísticas de expresión de la actitud en la interacción oral y coloquial</i>	
Juan Vela Bermejo	597
<i>Hacia una política del bienestar: la educación ciudadana y la confianza social</i>	
Mercedes Ventura Campos	606
<i>Potenciando habilidades digitales en bachillerato a través de la curación de contenidos Enhancing digital skills in high school through content curation</i>	
Sofía Villatoro Moral; Francica Moreno-Tallón; Santos Urbina Ramírez; Pere Albert Jaume Mora	616
<i>The Catholic assimilation on the Chinese in the Spanish Philippine islands in the 16th century– Encán as a clue</i>	
Yang Yang.....	630

El impacto de la tutoría entre iguales online durante la pandemia de Covid-19: un estudio piloto en la universidad

Alessandro Di Vita

Università degli Studi di Palermo

Abstract: In the academic year 2020-2021, a pilot study was conducted on peer distance education, which was considered an effective tool to reduce the negative impact of distance education on students in the first year of the three-year degree programme in Education at the University of Palermo during the academic year 2019-2020, caused by the coronavirus pandemic. Nineteen students attending the second year of this programme, from March to June 2021, after participating in a specific training activity (15 hours), helped 35 fellow students to advance their careers by making up as many first-year exams as possible through remote tutoring. In July 2021, the group of 35 late students took 38 of the 57 total overdue exams: This meant that two-thirds of the overdue first-year exams were made up. By the end of the intervention, students had improved their understanding of the subjects taught by the 19 tutors. The tested model can be reused for peer-to-peer teaching due to its good results.

Keywords: peer tutoring, undergraduate students, distance learning, basic study subjects, mission-oriented research.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el curso académico 2019-2020 la pandemia de covid-19 impuso el modelo de enseñanza a distancia (ED) también en las universidades. El alumnado más afectado fue el matriculado en el primer curso, puesto que no tuvieron la oportunidad de vivir una realidad completamente nueva para ellos, acostumbrados unos meses antes a seguir ritmos de estudio marcados por exámenes mensuales y apoyados por la ayuda diaria de profesores y compañeros de clase, les resultó difícil participar en las lecciones a distancia del profesorado, quienes posiblemente proporcionaron poco *feedback* sobre la comprensión de los contenidos de las asignaturas con vistas a los exámenes finales.

Muchos de los 861 estudiantes matriculados en el primer curso de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Palermo sufrieron la falta de enseñanza presencial. La cifra más evidente estuvo representada por el 74,3% de estudiantes de primer año, que al finalizar la sesión extraordinaria de exámenes del curso académico 2019-2020 no habían realizado los ocho exámenes del primer año. Concretamente al 23,5% de ellos le faltaba 1 examen y al 19,4 % le faltaban 2 exámenes, mientras que el 31,4% restante aún tenía que realizar de 3 a 7 exámenes.

El curso académico 2020-2021 se inicia con una pandemia sanitaria y con el retraso en la carrera universitaria de los estudiantes que emprenden el segundo curso sin haber efectuado los exámenes del primero, añadiendo a esta situación la dificultad de realizar prácticas externas obligatorias pertenecientes al segundo curso. Para solucionar estos dos problemas, se decidió realizar una investigación piloto apoyando a cada estudiante tardío con un estudiante en regla con su carrera (*peer tutor*), para que pudiera ayudarlo a realizar los exámenes atrasados o pendientes en la sesión de verano de 2021. Este tipo de ayuda representó una forma de práctica a distancia para los estudiantes tutores. El Consejo de los docentes del Departamento de Ciencias Psicológicas, Pe-

dagógicas, de la Actividad Física y de la Educación de la Universidad de Palermo, aprobó el proyecto de investigación y preparó las condiciones para su desarrollo. Se optó por no reconocer el rol del tutor par a través de una convocatoria específica y una forma de pago de las horas previstas por el proyecto, ya que el requisito previo “práctica curricular a realizar en su totalidad” brindaba a los estudiantes en regla con sus estudios la oportunidad “excepcional”, debido al covid-19, de cumplir con su práctica curricular obligatoria participando como tutor par en el proyecto de investigación. La adhesión al proyecto, en consecuencia, hizo obligatorias las actividades que ellos habrían de realizar.

En esta contribución, tras haber presentado el marco teórico de referencia en el que se inspira la investigación piloto realizada, se da cuenta de los resultados alcanzados con ella. En particular, se hace referencia al número de exámenes realizados por los estudiantes tutorados en el verano de 2021

2. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN PILOTO

El principio que postula la exigencia de que los estudiantes sean participantes activos y corresponsables de la calidad de la enseñanza, de la investigación y de las decisiones institucionales que les afectan, constituye el centro de atención de la reflexión pedagógica y de las propuestas educativas promovidas por la perspectiva de la “Voz del alumnado” (VA), en la que se inspira la investigación piloto presentada en esta contribución. Este principio se aplica tanto en el ámbito escolar como en el universitario. Los pioneros de esta perspectiva (Cook-Sather, 2002; Fielding, 2004; Levin, 2000; Rudduck, 1998) demostraron que los estudiantes de cualquier grado son capaces de ofrecer a los profesores *feedback* importantes con los que emprender itinerarios inéditos de mejora de todos los procesos formativos activados en la escuela y en la universidad.

Se pueden identificar unos movimientos que representan los prolegómenos de la perspectiva de la VA, es decir, indicaciones normativas, orientaciones pedagógicas y líneas de investigación empírica compartidas por la nueva perspectiva. Se trata del movimiento de los derechos del niño (Hawes, 1991), del movimiento para la mejora de la escuela, de la educación para la ciudadanía (Bolívar, 2007) y de los estudios sobre “La vida de los estudiantes” (*Student Life*) (Bienefeld y Almqvist, 2004).

Los representantes del movimiento de la VA han definido los conceptos claves de “voz” y de “participación”, con los que han analizado y valorado tanto las iniciativas ya realizadas como las que podrían planificarse y cumplirse en la perspectiva de la VA.

La idea de “voz” ha sido utilizada por diferentes movimientos sociales y educativos para tutelar los derechos negados o ignorados pertenecientes a grupos no hegemónicos. Esta ha sido empleada para ejercer el derecho a la participación en situaciones en las que se daban condiciones de igualdad entre las personas (Czerniawski y Kidd, 2011). Se pueden poner diversos ejemplos en los que es reconocible esta acepción del término “voz”: en su pedagogía, Paulo Freire (2002) afirma el principio según el cual “nadie vive la democracia plenamente, ni la ayuda a crecer, primero, si es impedido en su derecho de hablar, de tener voz, de hacer su discurso crítico” (p. 110); en la pedagogía feminista (Thayer-Bacon y Stone, 2013), se denuncia la ausencia de la voz femenina en los diversos ámbitos de la institución escolar; en la pedagogía especial, hay numerosos estudios (D’Alonzo, 2014) sobre las discapacidades, donde se ponen de relieve el hecho de que la voz de las personas discapacitadas es poca, o nada escuchada por los políticos.

Se pueden identificar dos matices de significado de la palabra “voz”:

- 1) El primer matiz hace constar que esta palabra no hay que entenderla de modo singular, o sea una única voz. El movimiento de la VA reconoce precisamente en la diversidad de las voces de los alumnos aquella riqueza con la que realizar un avance en la construcción de comunidades educativas auténticamente democráticas y promotoras del bien común. Cualquier intento de homologar las voces de los alumnos sería la manifestación clara de una voluntad dominante que coincide con una minoría de personas que, mientras manipulan el lenguaje de la escuela, defienden la figura del “alumno ideal” para expresar en su nombre sus opiniones y dar respuesta a sus necesidades a través del discurso normativo, “objetivante”, de la institución escolar (Susinos Rada, 2009).
- 2) El segundo matiz hace referencia no solo al lenguaje verbal, sino que también incluye otras formas de lenguaje que los alumnos eligen para expresar sus ideas, opiniones, creencias y necesidades relacionadas con la experiencia escolar. La voz del alumnado, por lo tanto, puede ser escuchada y compartida mediante diferentes formas de comunicación que van más allá de la palabra oral como se constata en diversos trabajos de investigación realizados con los niños, con los adolescentes y con los jóvenes, en los que su voz ha sido explorada a través del lenguaje escrito, visual, táctil y artístico (Cafagna, 2015; Grion y Manca, 2015).

La idea de “participación”, como la de “voz”, no está exenta de interpretaciones que ignoran el tipo de compromiso que la escuela y la universidad pueden asumir cuando tratan de recoger las opiniones y los puntos de vista de los alumnos. Por ejemplo, el grado de participación de los alumnos que se considera adecuado en la educación infantil, es actualmente objeto de importantes debates caracterizados por planteamientos muy divergentes: por una parte, hay quienes sitúan a la infancia al margen de los problemas sociales, reforzando de tal modo la idea de la “infancia libre de preocupaciones”. Junto a estos, en una posición menos extrema, se distinguen aquellos que consideran a los niños, y en general a los jóvenes, personas que no tienen esa madurez que les permitiría expresar juicios o formarse opiniones personales sobre las diversas cuestiones; por otra parte, se pueden identificar quienes confían en la posibilidad de recoger y valorar de una manera oportuna la voz, es decir las necesidades, los intereses y los puntos de vista de los niños para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ante esta situación, lejos de analizar las construcciones culturales del concepto de participación de los niños en la comunidad escolar, se quiere apoyar en la idea de participación que afecta tanto el proceso en el que se comparten las decisiones relacionadas con la vida de uno mismo y con la de la comunidad en la que se vive, como en el derecho fundamental de ciudadanía (Hart, 1992).

Fielding (2004), ha identificado cuatro papeles que los estudiantes pueden asumir cuando participan en los procesos formativos de la escuela y de la universidad. Puesto que el grado de educación y de madurez personal condicionan el papel participativo del alumno, se pueden dar los siguientes papeles: el alumnado como “fuente de datos”; el alumnado como “encuestado activo”; el alumnado como “co-investigador”; el alumnado como “investigador”.

La concepción del alumnado como “fuente de datos” alude a una participación del mismo como agente pasivo. El rol que se le asigna es el de mera fuente de información, sin que apenas los alumnos tengan conocimiento de ello. Se ponen en marcha iniciativas que tan solo reconocen la importancia de los datos que se pueden extraer de actividades, generalmente académicas, del alumnado.

No van acompañadas de un proceso auténtico de consulta, de una indagación conjunta, y ni mucho menos, de un encuentro dialógico. Los datos, que de forma “pasiva” aporta el alumnado se ponen a disposición de los docentes para mejorar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. Evidentemente se trata de datos que permiten conocer, en términos de productividad y rendimiento, el estado de las escuelas/aulas. De igual modo, la información que pueda extraerse de los análisis de resultados de los alumnos puede ser divulgada como indicador o reflejo de las prácticas educativas. Podemos reconocer, dentro de este tipo de participación, los ya conocidos rankings que se manejan en el sistema educativo del Reino Unido. En cualquier caso, no existe un compromiso real por parte del profesorado, de la escuela o de la administración de recoger las expresiones y opiniones del alumnado para iniciar procesos de cambio o mejora (Fielding, 2004).

Con respecto al alumnado como “encuestado activo”, se puede vislumbrar cierto compromiso o interés del profesorado por recoger lo que el alumnado tiene que decir sobre su particular experiencia en las aulas. Se produce un avance en la recogida y el manejo de los datos evitando, esta vez, la mera acumulación de datos como indicadores “objetivos” del rendimiento escolar/académico. Los estudiantes son considerados como compañeros de discusión/debate en torno a los resultados que se manejan en la escuela/universidad. En este caso, se podrían encontrar ejemplos de este tipo de participación en el uso de cuestionarios, reuniones y encuentros formales entre el profesorado y el alumnado sobre la forma de desarrollar las clases, aspectos concretos sobre la evaluación de los alumnos y cualquier otro tópico que permita al profesor mejorar su práctica (Bélanger y Connelly, 2007). En cualquier caso, las relaciones que se establecen entre profesor y alumno se construyen sobre la prevalencia de la lógica más bien tradicional, en la que el docente sostiene mayor rango de autoridad y capacidad de decisión o acción. Los temas que se discuten en las reuniones y encuentros se aproximan más a los intereses del profesorado y de la escuela/universidad que a los de los alumnos.

El papel del alumnado como “co-investigador” implica una forma de animar la participación de los jóvenes en asuntos de la vida escolar o académica. En este caso, se pone especial énfasis en abordar temas cuyo interés sea realmente compartido por docentes y alumnado. Se avanza hacia relaciones más igualitarias. Se construyen espacios para discutir e indagar, que son potencialmente mucho más abiertos y creativos. Si bien asistimos a diálogos y discusiones que continúan siendo lideradas por el profesorado, se trata de asegurar a los alumnos que los temas que son objeto de reflexión y análisis, son relevantes. Resulta fundamental contar con el acuerdo y la aprobación del alumnado. Se aprecia un mayor nivel de implicación, por ambas partes, en los asuntos que para todos pueden resultar importantes, aunque sea en última instancia el planteamiento del docente sobre qué ha de ser investigado el que prevalezca. Un ejemplo de qué forma adquiere este tipo de participación en la escuela son los equipos de investigación, liderados por docentes, en los que el alumno es invitado a compartir su punto de vista con los grupos de discusión o a colaborar en tareas encomendadas por dicho equipo (Fielding, 2004).

En el caso del alumnado como “investigador”, significa que él mismo identifica los tópicos sobre los que investigar. Son los alumnos quienes asumen el compromiso con la tarea de investigar e inician los procesos de indagación y exploración contando con el apoyo del docente (Thompson y Gunter, 2006). El rol del profesorado se transforma en el de agente que escucha de manera activa al alumnado para aprender. Se sitúa en una postura más igualitaria, tratando de contribuir en los procesos de indagación y aprendizaje liderados por los propios estudiantes. El diálogo es guiado por los alumnos más que por los docentes. Los procesos de investigación son iniciados por el alumno para responder a sus propias preguntas, intereses y necesidades. El apoyo que pueden recibir por

parte de la plantilla del centro o del departamento, va más allá de la ayuda vinculada con lo procedimental: recogida de los datos, interpretación o divulgación. La colaboración de los docentes se refleja en actitudes de respeto y auténtica escucha acerca de los asuntos que plantea el alumnado y en la necesidad de incorporar en los procesos de mejora de la escuela/universidad, los avances y conocimientos generados en los procesos de investigación (Fielding, 2004).

Además de las palabras “voz” y “participación”, se puede identificar tres conceptos claves que representan otras premisas sobre las que la perspectiva de la VA se basa: los “derechos”, el “respeto” y la “escucha” (Cook-Sather, 2006). Estas palabras aparecen repetidamente en las publicaciones enfocadas en la perspectiva de la VA. A propósito de ellas, se puede identificar un hilo conceptual que las une, o sea, un fundamento más en el que leer las experiencias educativas vividas y las investigaciones didácticas realizadas según la óptica de la VA. Los derechos forman parte del estudiante entendido antes de todo como persona humana crecida en una sociedad democrática y luego, como ciudadano perteneciente a una comunidad educativa (familia y escuela). Por esto, los niños y los jóvenes tienen el derecho a tener una voz y un papel activo en el proceso decisorio y de planificación en materia de educación.

El respeto y la escucha son dos actitudes admirables que han de formar parte de las competencias de los profesores: ellas se originan directamente de la visión “personal” del alumno que el docente debe poseer. Esta visión comprende un conjunto de factores que afectan a la personalidad del alumno y que el profesor no puede no tener en cuenta para enseñar: su biografía única (incluso las enfermedades, los déficits de aprendizaje y de otro tipo, los traumas y los trastornos físicos y psicológicos), su peculiar contexto familiar y socio-cultural en el que ha crecido, su particular educación recibida desde la infancia, su propio estilo mental, de aprendizaje y de acción (Poláček, 2004), su especificidad de género que implica por parte del docente la elección de particulares modalidades didácticas y relacionales para las alumnas y los alumnos (Sicurello, 2015).

El respeto, además de ser una actitud personal, es una dinámica de doble dirección: si se ofrece respeto, entonces se tienen más probabilidades de conseguirlo. Esta dinámica es vital entre las personas, se debe perseguir y mantener constante en las relaciones y en los diversos contextos: no puede ser determinado de una vez por todas.

En el intento de delimitar el ámbito de las experiencias en óptica de la VA y de resaltar las peculiaridades de las prácticas realizadas en ello, algunos investigadores (Mitra, 2007; Thomson y Holdsworth, 2003) han identificado un cierto número de ellas en las que el término “escucha” se destaca de varios modos reflejando, por un lado, distintas modalidades de participación y, por otro lado, una multiplicidad de posibilidades de decisión por parte de los estudiantes. Estas prácticas representan los varios significados de la escucha: escucha como simple gesto, escucha dirigida a modificar las prácticas conducidas por los adultos, escucha orientada a dar voz a las ideas de los estudiantes sobre lo que sea necesario cambiar.

3. MÉTODO

Diecinueve estudiantes colaboraron en la investigación piloto (17 mujeres y 2 varones, de edad comprendidas entre 20 y 36 años, de nacionalidad italiana y residentes en Sicilia). Todos ellos (a principios de marzo del año académico 2020-2021 estaban matriculados en el 2º año del Programa trienal de Grado en Ciencias de la Educación), debían realizar su práctica curricular (6 ECTS, o sea 120 horas), constituyendo una materia obligatoria en el plan de estudios. Esos diecinueve estudiantes habían aprobado al menos seis de los siguientes ocho exámenes del primer año con una nota

comprendida entre 25 y 30 *cum laude* (los docentes de las universidades italianas, para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, se basan en una escala de puntuaciones comprendidas entre 18 y 30 *cum laude*): Pedagogía General, Didáctica General, y Psicología del Desarrollo y de la Educación, Filosofía Teórica, Historia de la Filosofía, Sociología General, Lengua Inglesa, Laboratorio de Informática.

Una vez identificados los 19 estudiantes tutores, 35 estudiantes (33 mujeres y 2 varones) de edad comprendida entre 20 y 32 años, de nacionalidad italiana, residentes en Sicilia, han sido los beneficiarios en la investigación como destinatarios de la tutoría entre iguales a distancia. Este alumnado junto con los estudiantes-tutores cursaban el 2º año del Grado en Ciencias de la Educación. Tanto los 19 tutores como los 35 tutorados participaron voluntariamente en el proyecto de investigación cumplimentando y enviando un informe disponible en la página web de su Programa de Estudios.

Para la asignación de estudiantes a estudiantes-tutores se consideró un criterio fundamental: la “equivalencia de la situación de estudio anterior”, es decir, se comprobó la coincidencia entre docente, nombre de la asignatura y contenido de la asignatura del tutor y docente, nombre de la asignatura y contenido de la asignatura del tutorado. En otras palabras, para asignar un tutor a un tutorado, fue necesario asegurarse de que el tutor poseyera los conocimientos necesarios –garantizados por el hecho de haber superado con éxito los exámenes de primer año– con los que enseñar a sus compañeros tutorados los contenidos de las mismas asignaturas impartidas por el mismo docente en el mismo semestre académico.

La adopción de este criterio, representa la verdadera novedad de esta investigación piloto, en el panorama de las investigaciones italianas realizadas sobre el tema de la tutoría entre iguales.

Al explorar la literatura científica sobre los métodos para llevar a cabo las actividades de tutoría entre iguales realizadas al comienzo de los estudios en las universidades italianas antes y durante la pandemia de covid-19 (Berta, Lorenzini y Torquato, 2008; Dato, Cardone y Mansolillo, 2020; Gemma, 2010; Magni, 2021; Passalacqua y Zuccoli, 2021), se puede observar una tendencia a reclutar tutores pares entre los estudiantes matriculados en los programas bienales de licenciatura de segundo nivel o de postgrado (doctorado o especialización), o bien que cursan la misma carrera universitaria de los estudiantes rezagados, pero avanzados al menos en un año.

Para esta investigación se parte de la siguiente hipótesis: los 35 alumnos tutorados que participan en las actividades de tutoría entre iguales online del 15 de marzo al 5 de junio de 2021, se presentan a más de la mitad de los exámenes de las asignaturas atrasadas con una nota mínima de 25/30.

Por otra parte, la formación inicial de los tutores pares se llevó a cabo en la plataforma *Microsoft Teams* en 15 horas (del 26 de febrero al 12 de marzo), durante las cuales el formador se comprometió a aclarar cómo podían seguir cinco momentos del plan de acción tutorial (PAT) coincidentes con los siguientes objetivos:

- 1) Analizar los programas de las asignaturas de los docentes.
- 2) Formular los objetivos de aprendizaje de los estudiantes tutorados.
- 3) Simular una entrevista entre tutor y tutorado.
- 4) Identificar los recursos (notas, esquemas, mapas conceptuales, diapositivas, etc.) y las acciones de enseñanza (lecciones, simulaciones de exámenes y repasos) del tutor para organizar actividades de tutoría entre iguales online.
- 5) Comunicar las modalidades de monitoreo a distancia de las actividades de tutoría entre iguales para la gestión ordinaria de las horas de práctica y de los imprevistos.

Todos los tutores realizaron 105 horas de tutoría entre iguales online en su domicilio a través de la plataforma *Microsoft Teams*, es decir, realizaron 3 recorridos de tutoría entre iguales diferenciados por asignatura, de 35 horas cada uno, con uno o hasta tres tutorados.

4. RESULTADOS

La única hipótesis específica formulada se comprobó positivamente: de hecho, el grupo de los 35 tutorados superó el 67% (n= 38) de los exámenes de las asignaturas que fueron objeto de la tutoría entre iguales online (57 exámenes) en las tres sesiones de verano con una nota media de 25/30. En la tabla 1 se muestran las notas que los tutorados consiguieron en estas sesiones.

Tabla 1. Comprobación de la hipótesis específica efectuada sobre el número de los exámenes realizados y sobre las notas obtenidas por los estudiantes tutorados en las tres sesiones de verano de junio y julio de 2021.

Número de los exámenes realizados	Nota obtenida
6	30/30
8	28/30
6	27/30
2	26/30
6	25/30
4	24/30
3	23/30
1	22/30
1	20/30
Total n. exámenes: 38/57	Media de las notas: 25/30

Este resultado adquiere mayor valor debido a que un grupo equivalente de 35 alumnos, que debían realizar los mismos exámenes atrasados (n=57) que el grupo que participó en la investigación piloto, a finales de julio de 2021 había aprobado solamente un tercio de ellos (n= 19, el 33% de los exámenes atrasados). Este grupo de estudiantes era equivalente al de los tutorados en cuanto a número de estudiantes (n=35), sexo, edad, número de exámenes atrasados (n=57), condición de estudiante trabajador/no trabajador, nombre y contenidos de las asignaturas. Los estudiantes de este grupo fueron entrevistados a finales de julio de 2021 a través de la “chat” de la plataforma *Microsoft Teams* utilizada por la Universidad de Palermo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En retrospectiva, se puede afirmar que haber propuesto a los estudiantes universitarios de segundo año de la carrera en Ciencias de la Educación ser apoyados por un compañero tutor para reducir el retraso en sus estudios fue útil. El apoyo tutorial fue efectivo, aunque a distancia, resultó beneficioso. La acción de los estudiantes tutores, previamente formados, mejoró el compromiso académico de los estudiantes tutorados, con el que estos se habían propuesto superar con éxito los exámenes atrasados del primer año.

En general, los resultados de esta actividad de tutoría entre iguales online fueron positivos, pues con ella se consiguió, por un lado, reducir el retraso en los estudios de los 35 beneficiarios de la tutoría entre iguales online y, por otro, los 19 tutores pudieron realizar su práctica curricular obligatoria de manera extraordinaria, porque hasta febrero de 2021 no pudieron realizarla normalmente a causa de la pandemia.

Basándonos en lo observado durante los tres meses durante los que se desarrolló la actividad, estamos convencidos de que la “paridad” entre tutor y tutorado debe consistir en factores “estrictos”, es decir, para cumplir adecuadamente con sus funciones, ellos deben cursar la misma carrera, en el mismo año, con los mismos profesores que imparten a ellos las mismas asignaturas enseñándoles los mismos contenidos disciplinares. La edad, el sexo y la condición de estudiante trabajador o no trabajador (semejanza de estatus personal) de los tutores y tutorados no son factores tan vinculantes como la equivalencia de la situación de estudio anterior en la que intervienen los factores “estrictos” antes mencionados.

Si se adopta como “criterio para la elección de los compañeros tutores” el *período* en el que ocurre el proceso de asimilación de los contenidos de una disciplina universitaria, se hace más evidente la importancia del papel que juega la “proximidad temporal” de este período al momento en el que comienzan las actividades de tutoría entre iguales. El breve lapso de tiempo (es mejor no exceder un semestre académico) entre el momento en que el futuro estudiante tutor aprueba con éxito un examen universitario y el momento en que realiza actividades de tutoría entre iguales, es beneficioso, pues en su memoria a largo y medio plazo están bien grabados el método de estudio, los conocimientos y las preguntas que guiaron su aprendizaje de una determinada disciplina de estudio.

Se constató con satisfacción que el cumplimiento puntual y constante de las acciones de tutoría entre iguales por parte de los estudiantes tutores, redujo en 2/3 el gran retraso de los 35 alumnos tutorados en completar sus estudios de primer año, facilitando en ellos la mejora de la autorregulación del aprendizaje. Si a este resultado se suma el hecho de que los mismos 35 tutorados no renunciaron (de enero a agosto de 2021) a estudiar para prepararse a afrontar los exámenes de las asignaturas del segundo año, entonces se puede concluir afirmando que la recuperación de las asignaturas de primer año no conllevó un mayor retraso en el avance de sus estudios de segundo año. Esto demuestra el gran compromiso de los tutorados, motivados por el deseo de anular el *gap* entre el número de exámenes de las asignaturas realizados hasta febrero de 2021 y el número de exámenes previstos por el primero y segundo año del plan de estudios.

Se concluye verificando los beneficios de la modalidad de tutoría entre iguales utilizada en esta investigación piloto y con la creencia que puede extenderse a otros programas de grado con las debidas adaptaciones.

REFERENCIAS

- Belanger, N. y Connelly, C. (2007). Methodological considerations in child-centered research about social difference and children experiencing difficulties at school. *Ethnography and Education*, 2 (1), 21-38.
- Berta, L., Lorenzini, V., y Torquato, B. (2008). *Una Ricerca-Azione sul tutorato nell'Università di Perugia*. FrancoAngeli.
- Bienefeld, S. y Almqvist, J. (2004). Student life and the roles of students in Europe. *European Journal of Education*, 39 (4), 429-441.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.
- Cafagna, V. (2015). Il mestiere di alunno attraverso i racconti testimoniali. En C. Gemma y V. Grion (Eds.), *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (pp. 185-198). Cafagna.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational researcher*, 31 (4), 3-14.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36 (4), 359-390.
- Czerniawski, G. y Kidd, W. (2011). *The Student Voice Handbook: Bridging the academic/practitioner divide*. Emerald Group Publishing Limited.
- D'Alonzo, L. (2014). *Disabilità: obiettivo libertà*. La Scuola.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British educational research journal*, 30 (2), 295-311.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gemma, C. (Ed.) (2010). *Percorsi di orientamento e pratiche di tutorato, l'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione di Bari*. Pensa MultiMedia.
- Grion, V. y Manca, S. (2015). Un social network per dare voce agli studenti. En C. Gemma y V. Grion V. (Eds.), *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (pp. 95-112). Cafagna.
- Hart, R.A. (1992). *Ladder of participation, children's participation: From Tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Hawes, J.M. (1991). *The Children's Rights Movement: A History of Advocacy and Protection*. Twayne Publishers.
- Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change*, 1 (2), 155-172.
- Magni, F. (2021). Introduzione. Le università tra dilemmi del passato e sfide contemporanee. *Formazione, lavoro, persona*, 11 (33), 6-9.
- Mitra, D. (2007). Student voice in school reform: From listening to leadership. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 727-744). Springer.
- Passalacqua, F. y Zuccoli, F. (2021). Il tutorato delle matricole nel contesto dell'università a distanza. *Formazione, lavoro, persona*, 11 (33), 187-215.
- Polaček, K. (2004). L'autovalutazione degli stili cognitivi. En A. La Marca (Ed.), *L'autovalutazione dell'e-learning all'Università* (pp. 59-76). Palumbo.

- Rudduck, J. (1998). Student voices and conditions of learning. En B. Karseth, S. Gudmundsdottir y S. Hopmann (Eds.), *Didaktikk: Tradisjon og Fornyelse, Festskrift til Bjorg Brandtzaeg Gunden* (pp. 131-146). Universidad de Oslo.
- Sicurello, R. (2015). *Le differenze di genere a scuola. Aspetti didattici e relazionali*. Tecnodid.
- Susinos Rada, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349 (2), 119-136.
- Thayer-Bacon, B.J. y Stone, L. (2013). *Education Feminism: Classic and Contemporary Readings*. State University of New York.
- Thomson, P. y Holdsworth, R. (2003). Theorizing change in the educational “field”: Re-readings of “student participation” projects. *Int. J. Leadership in Education*, 6 (4) 371-391.

Aportaciones al conocimiento actual desde la Enseñanza Superior

Aportaciones al conocimiento actual desde la Enseñanza Superior es una obra clave que navega por los desafíos y oportunidades de la Educación Superior en la era moderna. Este libro reúne a expertos de diversas disciplinas para explorar temas críticos como la digitalización del aprendizaje, la inclusión social y la sostenibilidad en los campus universitarios. Con un enfoque en soluciones innovadoras y prácticas, cada capítulo profundiza en estrategias para superar los obstáculos actuales y anticipar el futuro de la enseñanza y el aprendizaje.

Este volumen destaca por su diversidad de enfoques y su compromiso con el avance del conocimiento, promoviendo un diálogo interdisciplinario esencial para abordar la complejidad de la educación en el siglo XXI. Es una lectura esencial, no solo para quienes forman parte del ámbito académico, sino también para cualquier persona interesada en las dinámicas de la educación contemporánea.

Invitando a la reflexión y a la acción, *Aportaciones al conocimiento actual desde la Enseñanza Superior* se posiciona como una herramienta indispensable para construir un futuro más inclusivo, innovador y sostenible en la educación superior, haciendo eco de la urgente necesidad de adaptarse y transformarse frente a los retos globales.

Alessandro Di Vita es profesor titular de Didáctica General en la Universidad de Estudios de Palermo (Italia). Es autor de varios libros, capítulos de libros, artículos en revistas científicas y contribuciones a congresos. Su principal línea de investigación son los métodos de desarrollo de la autoeficacia percibida, de la capacidad de tomar decisiones y de la propia imagen en los bachilleres y estudiantes universitarios.

Carolina Lorenzo Álvarez es doctora en Comunicación y licenciada en Sociología por la Universidad de Alicante. Sus principales líneas de trabajo se centran en los estudios de género y en la investigación educativa (actualmente en inteligencia artificial, proyecto MEEBAI). También ha trabajado varios años como profesora y colaboradora en universidades, y durante más de 25 años ha desarrollado su carrera profesional realizando estudios sociales y comerciales para distintos organismos públicos y privados.

Verónica Onrubia Martínez es maestra de Educación Primaria y Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación y Aprendizaje Digital (Universidad Antonio de Nebrija). Pertenece al grupo de investigación GIDU-EDUTIC/IN (VIGROB-330) de la Universidad de Alicante. Es investigadora predoctoral para la Fundación *International Centre for Ageing Research*. Es profesora en el Máster de Neuropsicología y Educación del Instituto Ortega-Marañón y el Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales.