
La figura del ayudante universitario: Concepto, rol y características

[University peer tutor: concept, role and characteristics]

Victoria Sánchez-Gómez¹, Ana N. SanMartín¹, Constanza Mardones-Segovia¹,
& Jaime Fauré²

¹Universidad de Chile; ²Universidad de Barcelona

Resumen

El objetivo de la presente investigación consistió en describir y analizar los significados que estudiantes, ayudantes y profesores asignan a la figura del ayudante universitario. La muestra estuvo compuesta por 43 participantes de una universidad chilena. Éstos respondieron entrevistas semi-estructuradas, las cuales fueron analizadas posteriormente mediante Análisis de Contenido. A pesar de que los roles asignados al quehacer del ayudante fueron variados y diversos, es posible comprenderlos y agruparlos en concordancia con la literatura existente en un rol orientador, académico, mediador y social. Las características de un buen ayudante, sin embargo, parecieron ser más amplias que lo propuesto por la literatura, englobando no solo el manejo teórico práctico y ciertas habilidades personales, sino también las habilidades para la enseñanza y un fuerte componente relacional. Finalmente, no se encontraron mayores diferencias en los relatos entre los distintos actores.

Palabras clave: Tutores, Tutoría, Educación Superior, Universidades, Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Abstract

The aim was to describe and analyze meanings that students, peer tutors and teachers gave to university peer tutors figure. The sample was composed by 43 participants from a Chilean university. They responded to semi-structured interviews that were analyzed with Content Analysis. Although roles assigned to peer tutor's work were varied and diverse, it is possible to understand and group them according to the existing literature in a guiding, academic, mediating and social role. Characteristics of a good peer tutor, however, seemed to be broader than what was proposed by literature, encompassing not only practical theoretical management and personal skills, but also teaching skills and had a strong relational component. Finally, no broad differences were found in narratives among the different kinds of actors.

Keywords: Tutors, Tutoring, Higher Education, Universities, Teaching-Learning Process.

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, la educación superior ha vivido importantes cambios en los últimos años respecto a temas administrativos, de gestión y de estructura (Domínguez, López, & Cobos, 2012). En este contexto, los cambios más relevantes han sido aquellos relacionados a la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde ha existido una transformación desde un modelo educativo centrado en la acción del docente, a un modelo donde se valoriza el papel protagónico y activo del alumno en su formación. Así, se ha pasado de un modelo centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje autónomo y ha ocurrido un cambio desde una planificación estratégica por objetivos, a una basada en competencias (Hernández & Tolino, 2011; Martínez & Crespo, 2009).

Los cambios mencionados anteriormente tienen como objetivo fundamental la formación integral del estudiante (Álvarez, 2012), es decir, el apoyo al desarrollo de los pilares básicos de conocimiento, los cuales son: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 2013). Así, la educación superior actual aspira a una compleja reestructuración de la docencia, buscando constituir una formación capaz de producir la emergencia de profesionales no solo competentes, sino también cultos, críticos y con capacidad adaptativa (Martínez & Crespo, 2009).

Estos cambios en las tendencias internacionales y los problemas asociados se entrecruzan con

distintos fenómenos contextuales de la educación superior chilena. Desde el año 1980 a la actualidad, la educación superior en Chile ha experimentado cambios profundos y significativos, tales como el aumento de la oferta y del número de matrículas, las modificaciones en las regulaciones vigentes y en la gestión económica de las instituciones desde el Estado, la progresiva centralización educativa y la implementación, no siempre eficiente, de diferentes estrategias para el aseguramiento de la calidad (Capel, 2007).

Un progresivo incremento del presupuesto en educación superior y el aumento en la cantidad de alumnos, han traído consigo la emergencia de notables diferencias en las realidades de las instituciones (Salazar, 2008). De igual manera la aparición de nuevas universidades públicas y de instituciones privadas ha dado pie a una diversificación del sistema. Lo anterior, trae consigo un aumento de estudiantes en el aula, caracterizada por estudiantes que provienen de distintos tipos de establecimientos educativos y con diferentes modalidades de enseñanza (Rama, 2009).

Este contexto ha posicionado la educación en el centro del debate social y de las preocupaciones nacionales (Rama, 2009), exponiendo la realidad de los actores educativos (Salazar, 2008). De esta forma, se han ido develando un conjunto de dificultades y nuevos desafíos para las labores educativas en las instituciones de educación superior. Por un lado, como las aulas se han ido repletando de personas, ha

disminuido la relación directa y fluida que tienen los docentes con sus estudiantes, impidiendo que los aprendizajes sean más significativos y perdurables en el tiempo (Martínez & Crespo, 2009). Por otro lado, la relación entre ambos actores ha variado ya que las interacciones se producen en diversos escenarios, lo que ha generado que los profesores se vean obligados a mejorar sus capacidades de motivación y sus herramientas pedagógicas, con el objetivo de estimular a los estudiantes de manera óptima (García-Valcárcel, 2008).

Actualmente el conocimiento se genera y distribuye velozmente, y las tecnologías de información y comunicación [TIC] se han vuelto una realidad cotidiana en el ámbito educativo (Bonfill, Kagel, Prugent, Goldstein, & Lobato, 2007), cambiando la forma en que se comunican docentes y estudiantes, y, a su vez, modificando los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fernández, Tojar, & Mena, 2013; Hernández & Tolino, 2011).

Ante esta coyuntura y estos desafíos nacionales e internacionales, se han propuesto una serie de estrategias para mejorar cualitativamente la calidad de la educación universitaria, entre las que destacan las innovaciones en aula relacionadas con las tecnologías de información y comunicación, las mejoras en metodologías, evaluaciones, competencias y prácticas docentes y la implementación de sistemas complejos de “tutorías” (Arriazu, 2013; Domínguez et al., 2012; Salinas, 2004). Respecto al último punto, aún existe un déficit en los servicios de tutoría tanto académica como profesional y personal

que perciben gran parte de los estudiantes (Gairín, Feixas, Franch, Guillamón, & Quinquer, 2004), a pesar de que se ha evidenciado que esta es fundamental en todos los momentos de su experiencia universitaria (Álvarez, 2012; Moliner, Flores, & Durán, 2011). Es importante destacar que la metodología de tutorías ha sido reconocida como un poderoso medio del que pueden disponer las instituciones para mejorar la calidad, pertinencia y equidad del proceso educativo (Narro & Arredondo, 2013). Además, Álvarez (2012), señala que la tutoría permite que los estudiantes se adapten de mejor forma a la universidad, aumenten su rendimiento académico y se desarrollen en el ámbito académico y profesionalmente. Por lo tanto, las tutorías adquieren un papel prioritario en la educación superior (Álvarez, 2012; Narro & Arredondo, 2013; Obaya & Vargas, 2014).

Características de la Tutoría

La tutoría universitaria tiene sus orígenes en el surgimiento de las primeras universidades en el siglo X, debido a la escasez de docentes y la falta de recursos económicos en las casas de estudio (González, 2006). En un comienzo, fue definida como el “arte de extraer lo que está en la mente del estudiante, y ayudarlo a concretar lo que éste es en potencia, mediante la tutela de un maestro privado o particular” (Malbrán, 2004, p. 5). Sin embargo, con el paso del tiempo distintos autores han trabajado el concepto de forma disímil, configurando así variadas definiciones y tipologías que buscan una

delimitación teórica y prácticamente tanto en la figura como las funciones de un tutor (Andrés & Barrios, 2006; Cardozo-Ortiz, 2011; Gallego, 2002; Viáfara & Ariza, 2008). Ante esta pluralidad, la definición dada por Valverde, Ruiz de Miguel, García y Romero (2004) parece particularmente parsimoniosa. Para estos, la tutoría puede ser definida como un feedback continuo de ayuda y orientación entre un tutor o grupo de tutores y un estudiante o un grupo de estudiantes, que tiene como finalidad paliar las necesidades cognitivas, afectivas y comportamentales de estos y optimizar su desarrollo y potencial de aprendizaje. El presente artículo usa la tipología de Gallego (2002) desde la cual, las tutorías pueden ser clasificadas como se expone en la Tabla 1.

La tutoría entre pares tiene su origen en los trabajos de Lancaster (1806), quien desarrolló una modalidad de tutoría que se realizaba entre alumnos y que al poco tiempo, fue exportada a otros países como Estados Unidos, Francia o

España con el objetivo de ayudar a que los mismos estudiantes adquirieran entre ellos competencias transversales, previniesen fracasos y se acompañaran en los procesos de integración, especialmente en aquellos casos que mostraban mayores deficiencias en el aprendizaje de asignaturas. Por lo tanto, la tutoría entre iguales pondría en relieve y fortalecería las potencialidades del aprendizaje cooperativo (Cardozo-Ortiz, 2011), trayendo consigo una serie de beneficios como por ejemplo el aumento en la inclusión dentro del espacio de aula (Lancaster, 1806), mejoras en el desarrollo y eficiencia del aprendizaje tanto para los tutorados (Berkeley, Scruggs, & Mastropieri, 2007) como para los tutores (Roscoe & Chi, 2007), el desarrollo de una imagen más positiva de sí mismo por parte de los estudiantes (Gordon, 2005) y el establecimiento de un clima de confianza y enriquecimiento mutuo entre tutor y tutorado (Goodland & Hirst, 1990; Topping, 2001).

Tabla 1. *Tipología de las tutorías.*

Criterio	Tipología
Según el contenido	Tutoría de Asignatura Tutoría de Prácticas Tutoría de Proyectos
Según los destinatarios	Tutoría Individual Tutoría Grupal
Según la frecuencia	Tutoría de asignatura Tutoría de carrera Tutoría anual
Según la figura del tutor	Tutoría llevada a cabo por un profesor Tutoría entre pares o entre iguales

Nota: Adaptado del contenido del artículo “Función tutorial en la universidad: una aproximación teórica” de Gallego (2002).

Los beneficios producidos por la tutoría, se deberían principalmente a la colaboración que existe entre estudiantes y tutores, la cual permitiría no solo lograr un mejor aprovechamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez & González, 2005), sino que también permite reducir las distancias que se genera entre profesores y alumnos, lo cual sería una de las características más importantes de la tutoría (Malbrán, 2004).

Respecto al rol o función que cumple un tutor de pares, Llorente (2006) menciona que las funciones tutoriales son dar orientación, ayuda y consejo al alumnado, para integrarlo al entorno, resolver dudas, facilitar su integración en la acción formativa, o simplemente superar

el aislamiento del entorno, que implica motivos determinantes de alto abandono y deserción. Por su parte, Cardozo-Ortiz (2011) destaca que en la tutoría universitaria el tutor ejerce tanto de aprendiz como de mediador en escenarios donde se crea y recrea el conocimiento. Esta función mediadora posibilitaría que los estudiantes aprendan a aprender y mejoren su rendimiento académico. Finalmente, según Llorente (2006) los tutores debiesen desarrollar principalmente cinco funciones: una función académica, una técnica, una orientadora, una social y una organizativa. Recurriendo a estas distinciones se ha construido la Tabla 2, donde se han resumido y organizado los principales roles reportados por la literatura.

Tabla 2. *Roles del tutor de pares reportados por la literatura.*

Función	Definición
Orientadora	El tutor da consejo a sus tutorados, respondiendo a sus demandas
Académica	El tutor debe enseñar, presentar y exponer contenidos, manejar grupos y mantener el setting correspondiente.
Mediadora	El tutor debe ofrecer de puente entre el docente y los alumnos, así como entre estos y los conocimientos. Este rol incluye un componente motivacional.
Social	El tutor debe formar un vínculo social con los estudiantes, y mostrándose accesible y disponible, preocupándose por su aprendizaje y su desarrollo académico. Además, se incluye la capacidad de respetar, tolerar y considerar de manera equitativa a los estudiantes, abriendo un espacio de confianza y cercanía.

En relación a las características que debiesen tener los tutores, los estudios son un confusos y diversos. Por un lado, existen autores que proponen que las características que debiesen tener son una mezcla de rasgos de personalidad y actividades (Álvarez & González, 2009; Pino & Soto, 2010). Por otro, están quienes proponen modelos por competencias; entre estos, destacan

algunas competencias como aprender a aprender, organizar, planificar, capacidad de adaptación, expresión oral, uso de tecnologías, trabajo colaborativo, iniciativa y liderazgo (Peñalver & de Salas, 2009). Zangara, et al. (2008) han construido una propuesta integradora, organizando las características de un tutor tal como se expone en la Tabla 3. Esta

propuesta agrupa las características de personalidad, las actividades y las competencias en torno al concepto mismo de competencias.

A partir de lo anterior, la tutoría de pares correspondería a la forma de tutoría que más se acerca a lo que se concibe como ayudantía universitaria en Chile, en la cual la figura de tutor correspondería a la figura de ayudante universitario. Y si bien existen numerosos estudios internacionales sobre tutoría universitaria, en nuestro país la realidad es distinta. Esto, debido a que la figura del ayudante es difusa y ha surgido producto más bien de la necesidad real de cada profesor que

de una política central universitaria (Universidad del Desarrollo, s.f.; Universidad Diego Portales, 2010). Lo anterior, plantea una situación problemática que cobra relevancia en la medida que no parece existir una definición precisa de este constructo, y menos aún claridad respecto de las funciones, tareas o competencias concretas que un ayudante en un espacio de ayudantía debe llevar a cabo o poseer. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio consistió en describir y analizar los significados que estudiantes, profesores y ayudantes asignan al constructo de ayudante.

Tabla 3. *Características del tutor de pares reportados por la literatura*

Dimensión	Contenidos
Competencias inherentes a la persona	Paciencia, Aprender a aprender, Adaptación, Iniciativa, Liderazgo, Confianza, Proactividad, Respeto, Responsabilidad en la preparación de la formación.
Competencias técnico-profesionales	Conocimiento de materias, Organización, Planificación, Expresión oral, Uso de tecnologías, Comunicación verbal, Visión amplia del hecho educativo, Análisis de la realidad, Comprensión del contexto, Relación y comprensión de las diferentes especialidades, Comprensión y flexibilidad de los recursos educativos, Coordinación con el resto de las actividades

MÉTODO

La presente investigación cualitativa se realizó a través de un diseño descriptivo-analítico de alcance exploratorio (Flick, 2004). Así, el acceso a los significados que los estudiantes, profesores y ayudantes le otorgaron a la ayudantía permitió construir el conocimiento asociado a este fenómeno de manera estructurada y flexible a partir de los datos obtenidos.

El colectivo de referencia de esta investigación fueron los actores que participan del proceso educativo en la Universidad de Chile, es decir, profesores, alumnos y ayudantes. Fueron seleccionadas 43 personas en total, que representaron todas las áreas del conocimiento de la institución en distinta proporción. Las características de la muestra pueden observarse en la Tabla 4.

Las diferencias en el tamaño de los grupos de participantes se debieron a que los contactos fueron establecidos por un equipo colaborador que no obtuvo respuesta de gran parte de las personas a quienes se les solicitó apoyo.

En el caso de los estudiantes, se intencionó que quienes participaran estuvieran cursando al

menos segundo año de su carrera, para que tuvieran un año de experiencia en ayudantías, y además que no fueran ni hayan sido ayudantes. Finalmente, del total de participantes, el 51.16% fueron mujeres, mientras que un 48.84% correspondieron a hombres.

Tabla 4. *Características de la muestra total y por grupo.*

Área del Conocimiento	N° de participantes			
	Total	Profesores	Ayudantes	Estudiantes
Arte y Arquitectura	6	2	2	2
Ciencias Naturales y Matemáticas	6	2	2	2
Ciencias Silvoagropecuarias	6	2	2	2
Ciencias Sociales	11	3	4	4
Derecho	2	0	1	1
Educación	2	1	0	1
Humanidades	2	1	0	1
Salud	3	1	1	1
Tecnología	5	2	1	2
Total	43	14	13	16
Porcentaje	100	35.56	30.23	34.21

Técnica de producción de datos

La producción de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas (López & Deslauriers, 2011), cuyos guiones o pautas fueron construidos en torno a una serie de temáticas amplias relacionadas al fenómeno de la ayudantía y la figura del ayudante. Se utilizaron tres guiones: uno para profesores, uno para ayudantes y uno para estudiantes. Las preguntas fueron las mismas, aunque con pequeños cambios en la redacción y el énfasis.

Un primer eje temático, denominado “ayudante” agrupó subtemas relacionados a la figura del ayudante, como concepto de ayudante (e.g. “En

tus palabras, ¿qué sería un ayudante?”) características (e.g. “¿Qué características debe tener un buen ayudante”) y rol (e.g. “¿Qué rol juega el ayudante dentro de la asignatura donde ayuda?”). Los resultados presentados en este artículo reflejan aquellos relevados de este eje de análisis.

El segundo eje incluyó preguntas relacionadas a la ayudantía. En este eje se abordó el concepto de ayudantía, los tipos de ayudantía, su estructura, los materiales, destinatario y agente, planificación de la ayudantía y valoración.

El tercer eje temático, denominado “Proyecciones”, incluyó preguntas relacionadas

a las expectativas sobre el futuro de los ayudantes desde la perspectiva de los distintos actores, mientras que el cuarto y último eje, “Evaluación”, trató de relevar las formas en que se evalúa la efectividad y calidad tanto de la instancia de ayudantía, como de los ayudantes que la realizan, además de tratar el tema de la selección de los ayudantes.

Los guiones de entrevistas fueron pilotados en dos profesores, dos estudiantes y dos ayudantes, realizándosele cambios menores de redacción y orden para facilitar su aplicación. Asimismo, fueron evaluados por tres profesionales expertos del área de la educación en términos de contenido, para mejorar su calidad y asegurar la cobertura de todas las dimensiones relevantes del fenómeno.

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 45 minutos, y fueron realizadas por parejas de integrantes del equipo. A todos los participantes se les solicitó un consentimiento informado verbal. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, intentando de esta

forma minimizar la pérdida de información por omisión (Flick, 2004).

Para el acercamiento comprensivo a los significados, se utilizó el análisis de contenido tal y como lo han propuesto López y Deslauriers (2011), la cual tiene por objetivo analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana, agregando además que en ella puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación, sin importar el número de personas implicadas en la comunicación ni el instrumento de recolección de datos.

El análisis de la información se realizó a través de la reducción, disposición, transformación y obtención de datos y la verificación de conclusiones (García, Gil, & Rodríguez, 1999).

De esta forma, el análisis se realizó en función de los discursos de las personas, en dos momentos. En un primer momento se consideraron todas las entrevistas en su conjunto. Luego, se procedió a identificar las principales diferencias por grupo y por área del conocimiento.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se organizaron en torno a tres dimensiones principales: concepto de ayudante, rol y características. La primera dimensión englobó todas aquellas construcciones y significaciones dadas por profesores, ayudantes y alumnos al constructo de ayudante. En este sentido, intenta dar respuesta a la pregunta: “¿Qué es un ayudante?”. La segunda dimensión, dio cuenta

de todas aquellas funciones asignadas a esta figura y al rol que cumplen dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y el contexto socio-educativo. Intentó dar respuesta a la interrogante sobre “¿Qué hace y qué debe hacer el ayudante?”. Finalmente, la tercera dimensión intentó dar respuesta a la pregunta: “¿Cómo debe ser un ayudante?”, y englobó las

características que posee un ayudante y que le dotan de calidad en el ejercicio de su labor.

Dimensión 1: Concepto de Ayudante

En cuanto al concepto de ayudante, los resultados nos permiten concluir que este es usualmente significado como un estudiante de curso superior, con un mayor dominio de la materia en cuestión, que si bien es un complemento del profesor ayuda también a los alumnos, constituyendo así un nexo entre el profesor y el estudiante no sólo en términos de comunicación, sino sobre todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este proceso, juega un papel de facilitador, guía y motivador. Correspondiendo, además, a una figura en constante formación y parte activa dentro del equipo docente. De esta forma, los resultados muestran que el ayudante, es usualmente significado como un estudiante que ya ha pasado por la experiencia de una asignatura. Además, es visto como una persona par, y por tanto comprende las dificultades y los problemas que se presentan. Al respecto, un entrevistado plantea:

“Como son alumnos y están viviendo lo que es ser alumno a diario también entienden mucho más nuestras dudas” (Estudiante 1).

Por su parte, también resulta interesante contrastar que el ayudante tiene un mayor manejo teórico que los estudiantes, lo que facilita la ayuda que brinda, pero a su vez, la justifica. Por ejemplo, un estudiante plantea que:

“(el ayudante) tiene más conocimientos que tú, (...), y a veces te puede evaluar y tiene facultades que no tienen como todos los estudiantes” (Estudiante 5).

Además de lo anterior se encontró que el ayudante es concebido como un complemento del profesor, que además ayuda a los alumnos constituyéndose de esta forma en un nexo entre el profesor y el estudiante. Así, algunos entrevistados mencionan:

“la persona que, que hace... la especie de traducción entre lo que el profesor hace en cátedra y lo que el estudiante debe aprender, es como el puente” (Ayudante 7).

En la misma línea, el ayudante no es visto como una persona que tiene que hacer el trabajo del estudiante. Es concebido como un guía, como facilitador y especialmente como un motivador, lo que se puede apreciar en frases como las que se exponen a continuación:

“Es básicamente un guía, no alguien que viene a pasar contenidos, sino más bien alguien que viene a guiarte en este proceso de estudio o de conocimiento” (Estudiante 8).

“Es un facilitador (...) es alguien que permite que los alumnos aprendan, o les facilita aprender” (Profesor 13).

“Un ayudante yo creo que primero sería un motivador, eso es lo primero” (Ayudante 12).

El ayudante es conceptualizado como una figura en constante formación. En este sentido, los ayudantes, profesores y estudiantes reconocen la necesidad de que quienes sean ayudantes estén todo el tiempo aprendiendo sobre la asignatura en la que apoyan, y que, debido a esto, es que son parte del equipo docente. A

modo de ejemplo, se muestran algunas frases ilustrativas:

“Yo creo que siempre el ayudante es una figura que está en formación” (Ayudante 13).

“Son parte de mi equipo en que se toman decisiones en conjunto, no es un ayudante (...) es un alumno que es parte activa de un equipo docente” (Profesor 5).

Finalmente, es importante mencionar que la información relacionada a este eje no presenta muchos disensos en términos de los grupos entrevistados ni de las áreas del conocimiento. En este sentido, no se observan diferencias entre profesores, ayudantes y estudiantes, y solo existen algunas excepciones específicas a la definición de ayudante en las áreas de salud y de ciencias silvoagropecuarias. En el área de la salud, se conceptualiza al ayudante como una persona que asiste en procesos de investigación, y que por tanto no tiene funciones académicas. En el caso específico de la carrera de Medicina Veterinaria, el ayudante solo se limita a asesorar a estudiantes durante los pasos prácticos de distintas asignaturas.

Dimensión 2: Rol del Ayudante

Respecto al segundo eje principal, se pudieron observar numerosos roles y funciones asociadas a las labores de los ayudantes. Como pudiese resultar poco útil solamente enlistarles, en la Tabla 5 se expone un resumen de los resultados, organizados a partir de las categorías expuestas en la Tabla 2 que provee la literatura previa. Esto, además, facilitará posteriormente la interpretación de estos resultados.

Tabla 5. *Roles emergentes.*

Función	Definición
Orientadora Académica	Guiar y orientar; resolver dudas. Supervisar trabajos; reforzar contenidos; preparar material de ejercitación; planificar, preparar y realizar clases/ayudantías; evaluar o suplir al profesor cuando fuese necesario; confeccionar, tomar y corregir pruebas y/o controles.
Mediadora	Simplificar los contenidos; comunicarse con alumnos y profesores; facilitar la comunicación entre ambos.
Social	Hacer seguimiento de los alumnos y sus falencias.

En cuanto a las diferencias entre grupos y áreas del conocimiento en este segundo eje, conviene mencionar que los roles son heterogéneos y dependen más de la distribución geográfica universitaria que del área del conocimiento. Así, por ejemplo, en el área de tecnología, se produce una distinción entre la figura del “auxiliar” y la del ayudante, siendo el primero quien puede realizar cátedras y reemplazar al profesor y el segundo el encargado solo de revisar pruebas. Esta distinción no ocurre en otras áreas del conocimiento.

Finalmente, no se observaron diferencias en los roles reportados por profesores, ayudantes y estudiantes. Sin embargo, sí se produjeron diferencias en la importancia que se le asigna a estos roles. Para los profesores, la función más importante del ayudante es mediar entre ellos y los estudiantes. En cambio, para ayudantes y estudiantes el rol fundamental de la figura del ayudante es orientarles en las labores académicas y personales relacionadas con la universidad, así como desempeñar labores

académicas. Al respecto, y a modo de ejemplo, un entrevistado menciona que:

“La función que tenemos es ayudarlos, entonces, remarcarles las cuestiones que son realmente importantes que se estudien, para una prueba o un examen, para que les vaya bien, si esa es la idea. Esa es la gracia del ayudante” (Ayudante 10).

Dimensión 3: Características del Ayudante

En el tercer eje se describen las características asociadas a la figura del ayudante, es decir, todas aquellas características propias del sujeto, que según los actores entrevistados (estudiante, ayudante y profesor), conforman a un buen ayudante. Si bien la literatura reporta que dichas características se agrupan en dos ejes principales (habilidades técnico-profesionales y habilidades personales) estas parecieron insuficientes para abarcar la cantidad y naturaleza de características que se valoraron en torno al quehacer del ayudante. Para ello, finalmente, se organizaron las características en cuatro agrupaciones teóricas que emergieron desde el análisis: Formación y manejo teórico-práctico, Características Personales, Habilidades para la enseñanza y Relación con el estudiante.

Formación y manejo teórico-práctico

Sobre las competencias de formación y manejo teórico-práctico, profesores, ayudantes y estudiantes consideran que los ayudantes debiesen poseer un gran conocimiento de la

materia en la que ejercen su rol, tanto a nivel teórico como práctico. Así, en las entrevistas se encontró que se espera que tengan un amplio manejo de los contenidos de la cátedra, una gran seguridad en los contenidos que poseen, y que sean capaces trabajar en relación a los contenidos de la cátedra, además de encontrarse en constante formación y actualización. Para ejemplificar, un entrevistado relata que:

“Tiene que ser alguien que domina, pero al revés y al derecho, la materia” (Estudiante 10).

Tanto los estudiantes como los ayudantes esperan que la figura del ayudante maneje los contenidos. Los estudiantes esperan que los ayudantes sepan explicar claramente y demuestre seguridad sobre sus conocimientos. Para cumplir lo anterior, los ayudantes destacan que es importante preparar las ayudantías:

“Deben tener la seguridad de lo que están diciendo, porque cuando uno va donde un ayudante es porque tiene una duda po, entonces si tu vai donde una persona que no te responde claramente o que se nota que no tiene seguridad en lo que te está diciendo, te deja con más dudas” (Estudiante 3).

Los profesores plantean que además los ayudantes deben estar en constante formación y actualización de sus conocimientos:

“Que tengan la capacidad también de irse adaptando e ir actualizándose para algo súper importante, la actualización permanente, para que a lo mejor, en diez años más cuando después hagan este mismo curso que hago de la misma línea, estén

acorde a lo que se necesitará en diez años más y no a lo que están aprendiendo hoy” (Profesor 6).

Características personales

Sobre las características o competencias inherentes a la persona del ayudante, de los datos se desprende que es importante que sea responsable, empático y que tenga disposición a ayudar. Además, también se espera que presenten gran iniciativa, sean humildes, respetuosos, con capacidad crítica y reflexiva, y con interés por la docencia y por su carrera. A modo de ejemplo, a continuación, se muestran algunos fragmentos de entrevistas:

“Yo creo que tiene que ser respetuoso ante todo porque no necesariamente tiene que ser una persona que tenga todas las respuestas, pero si tener como la humildad suficiente y el respeto suficiente también para dirigirse a un estudiante” (Estudiante 7).

“La ventaja que tiene que la hagan los alumnos, es que están en mejor sintonía con los estudiantes, lo que favorece una mayor empatía” (Estudiante 3).

“Las personas que llegan a hacer ayudantía, tienen, un alto interés académico, entonces, bueno, ya que tengo dos que están haciendo doctorados van a volver a la academia, o a la investigación” (Profesor 8).

Habilidades para la enseñanza

Corresponde a un grupo intermedio de características que hacen alusión a todas

aquellas habilidades pedagógicas que debe poseer un ayudante. Así, emergió desde los relatos que el ayudante debe lograr transmitir los contenidos de una manera efectiva (más allá de solo poseer los conocimientos), debe utilizar un lenguaje claro y debe mostrar capacidad para dirigir. Al respecto, se menciona que:

“Ojalá que tenga como, como actitudes de saber expresarse, que sepa, que sepa dirigir” (Ayudante 6).

“Tiene que ser alguien que pueda expresarse bien, que pueda hablar correctamente o sepa cómo hablar” (Profesor 5).

Además, los entrevistados destacan que las habilidades para la enseñanza se diferencian del manejo teórico, pudiendo ser las primeras incluso más importantes que las segundas:

“De repente alguien puede dominar la materia súper bien, me ha tocado ver ayudantes que son secos en la materia, pero que no saben responder las preguntas satisfactoriamente (...) entonces saber enseñar es algo diferente y que se puede llegar a aprender” (Estudiante 6).

Relación con el estudiante

Como otras características importantes son aquellas competencias o habilidades que el ayudante mantendría con el estudiante. Se recalca en gran medida la cercanía con los estudiantes, su preocupación y las expectativas positivas que ponen sobre ellos:

“La diferencia con el profesor es que el ayudante sea más cercano, yo creo, esa es

una de las mayores características que yo valoro como de los ayudantes que he tenido” (Ayudante 4)

“Como que aparte que se preocupen de lo académico, que se preocupen de tu parte... de lo personal también es súper valorable” (Estudiante11)

Finalmente, conviene mencionar que en este eje no hay mayores distinciones por grupo, aunque

sí, y tal como ocurrió con el eje relacionado al rol, se observaron diferencias relativas a la importancia que se le dio a cada tipo de característica. En general se otorgó mayor importancia a las habilidades para la enseñanza y las características personales y relacionales del ayudante, por sobre el manejo teórico.

CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio consistió en describir y analizar los significados que estudiantes, profesores y ayudantes asignaron al constructo de ayudante, a su rol y sus características.

Los resultados permiten concluir que el ayudante es usualmente significado como un estudiante de curso superior, con un mayor dominio de la materia en cuestión, que, si bien es un complemento del trabajo del profesor, ayuda a los alumnos, constituyendo así un nexo entre ambos actores no sólo en términos de comunicación, sino sobre todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el ayudante tiene un rol de facilitador, guía y motivador, quien está en constante formación y es una figura activa dentro del equipo docente, siendo esta definición similar a la propuesta por Valverde et al. (2004) en relación a la tutoría universitaria.

Respecto a los roles reportados por estudiantes, ayudantes y profesores, éstos pueden ser organizados bajo las mismas categorías

construidas a partir de los trabajos de Llonente (2006) y Cardozo-Ortiz (2011). En este sentido, concuerdan los relatos de los distintos actores, aunque los énfasis son distintos; para los profesores, el rol más importante del ayudante es que medie entre ellos y los estudiantes, mientras que, para los estudiantes y ayudantes, los roles más importantes son dar orientación y apoyo académico.

Las características asociadas a la figura del ayudante se agruparon en cuatro dimensiones: formación y manejo teórico práctico (los ayudantes deben tener un amplio manejo de los contenidos de la cátedra, seguridad en los contenidos que poseen, perfeccionamiento constante y deben ser capaces de trabajar en base a los contenidos de la cátedra); características personales (alto sentido de la responsabilidad, empáticos, gran disposición a ayudar, gran iniciativa, humildes, respetuosos, con capacidad crítica y reflexiva, interés por la docencia y por su carrera); habilidades para la enseñanza (deben transmitir la materia de

manera efectiva, utilizando un lenguaje claro y una adecuada capacidad para dirigir grupos); componentes relacionales (deben ser personas cercanas, que se preocupe por el aprendizaje de los estudiantes). Lo anterior concuerda con el planteamiento de Cardozo-Ortiz (2011), ya que la figura del ayudante posee habilidades pedagógicas que le permiten transmitir de mejor manera los contenidos de una cátedra, cumple un rol mediador en la medida que acompaña al estudiante en un entorno donde se crea y recrea el conocimiento con el fin de aumentar el rendimiento académico.

En suma, los elementos conceptuales referidos al ayudante permiten delimitar desde lo teórico y desde lo práctico esta noción, y más importante aún, diferenciarla de otros constructos. Así, los ayudantes, en la medida que son estudiantes al igual que sus “ayudados”, incluso siendo de cursos distintos lograrían que la comunicación se produzca en todos los niveles de manera satisfactoria, estableciendo un contexto más cercano, de confianza y que favorece el aprendizaje, colaborando así a los profesores en los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez & González, 2005). Estas conclusiones, sin embargo, deben tomarse con cautela, ya que es necesario estudiar los roles que cumplen los ayudantes en otras universidades con el fin de evaluar si existen sesgos relacionados a la idiosincrasia de la Universidad de Chile.

Además, debido al alcance exploratorio de este estudio, no se estudiaron otras variables que teóricamente pueden haber sido relevantes y que pudiesen permitir otorgar información más precisa respecto al fenómeno en estudio.

Una de las posibles rutas para estudios posteriores, podría trazarse en la dirección de investigaciones que permitan evaluar qué tan efectivas son las ayudantías. Además, pudiese resultar interesante evaluar si existen diferencias entre los grupos conformados, en términos de variables como sexo y antigüedad entre otras. Esto, abriría la opción de llevar a cabo un análisis más detallado de la ayudantía en la Universidad de Chile.

También pudiera resultar interesante replicar el presente estudio en otras universidades del país, lo que permitiría otorgar mayor evidencia empírica respecto a la adecuación de las definiciones propuestas, y a la vez aportar a la comprensión de distintas realidades en nuestro país. Esto, ya que una limitación del presente estudio es enmarcarse una sola universidad, especialmente importante dada la heterogeneidad de la realidad universitaria en el país. Finalmente, y como posible proyección de la presente investigación se podría levantar un modelo por competencias del ayudante, que podría favorecer procesos de selección, evaluación y, sobretodo, formación de ayudantes.



REFERENCIAS

- Álvarez, P. (2012). Los planes institucionales de tutoría y el desarrollo de competencias en el marco del espacio europeo de educación superior: un estudio desde la perspectiva del alumnado. *Perfiles Educativos*, 34, 28-45.
- Álvarez, P., & González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, 36, 107-128.
- Álvarez, P., & González, M. (2009). Modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y tutoría en la enseñanza universitaria. *Revista Currículum*, 22, 73-95.
- Andrés, S., & Barrios, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 311-332.
- Arriazu, R. (2013). Los procesos de interacción y reflexión online en el aula universitaria: una propuesta pedagógica basada en el wikiforo. *Tendencias Pedagógicas*, 21(1), 133-149.
- Berkeley, S., Scruggs, T., & Mastropieri, M. (2007). *An updated synthesis of interventions research on reading comprehension for students with learning disabilities*. Chicago: American Educational Research.
- Bonfill, C., Kagel, M., Prugent, C., Goldstein, C., & Lobato, L. (2007). *Las buenas prácticas del e-tutor. Sus percepciones acerca del ejercicio de este rol*. Belgrano: Universidad de Belgrano.
- Capel, A. (2007). *Cambios en el sistema de educación superior en Chile y sus efectos en la gestión financiera*. Santiago: Miscelánea.
- Cardozo-Ortiz, C. (2011). Tutoría de pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Revista de Educación*, 14(2), 309-325.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, 23, 103-110.
- Domínguez, G., López, A., & Cobos, D. (2012). La tutoría como valor añadido de la práctica docente. Una experiencia de Innovación Universitaria en el marco burocrático de Bolonia. *@tic revista d'innovació educativa*, 9, 61-70.
- Fernández, M., Tojar, J., & Mena, E. (2013). Evaluación de las buenas prácticas de tutorización e-learning. Funciones del teletutor y su papel en la formación. *Medios y Educación*, 43, 85-98.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C., & Quinquer, D. (2004). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos Educativos*, 4, 21-42.
- Gallego, S. (2002). Función tutorial en la universidad: una aproximación teórica. *Educación y Ciencia*, 12(6), 53-63.
- García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *Revista Relieve*, 14(2), 1-14.
- González, V. (2006). El profesor tutor: una necesidad de la universidad del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, 26(2), 23-36.
- Goodland, S., & Hirst, B. (1990). *Exploring in peer tutoring*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gordon, E. (2005). *Peer Tutoring. The teacher's resource guide*. USA: Scarecrow Education.
- Hernández, M., & Tolino, A. (2011). *La tutoría electrónica*. Ponencia presentada en "Congreso internacional de innovación docente", Cartagena, julio de 2011.
- Lancaster, J. (1806). *Improvements in education*. Londres: Darton and Harvey.
- Llorrente, M. (2006). El tutor en e-learning: aspectos a tener en cuenta. *Edu-tec, Revista*



- Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, 1-24.
- López, R. y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Revista Margen*, 61, 1-19.
- Malbrán, M. (2004). La tutoría en el nivel universitario. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1, 5-11.
- Martínez, M., & Crespo, E. (2009). La tutoría universitaria en el modelo de la convergencia europea. En C. Gómez y S. Grau (Eds.), *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodológicas en el EEE* (pp. 451-466). Alicante: Universidad de Alicante.
- Moliner, L., Flores, M., & Durán, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 209-222.
- Narro, J., & Arredondo, M. (2013). La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35, 132-151.
- Obaya, A., & Vargas, Y. (2014). La tutoría en la educación superior. *Educación Química*, 25(4), 478-487.
- Peñalver, E., & de Salas, L. (2009). Formación en competencias: proyecto mentor y futuro profesional. *Revista Empresa*, 1, 160-169.
- Pino, M., & Soto, J. (2010). Ventajas e inconvenientes de la tutoría grupal como estrategia docente. Estudio de caso. *Revista Bordón*, 62, 155-166.
- Rama, C. (2009). Macrotendencias y Macrotensiones: Las encrucijadas de la educación superior en América Latina. *Policy futures in education*, 7(5), 463-472.
- Roscoe, R., & Chi, M. (2007). Understanding tutor learning: knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 72, 534-574.
- Salazar, J. (2008). Diagnostico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad de las universidades públicas y/o estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 68-84.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 1-16.
- Topping, K. (2001). *Peer Assisted learning. A practical guide for teachers*. Newton: Brookline Books.
- Universidad del Desarrollo (s.f.), *Reglamento de ayudantes*. Recuperado el 1 de junio de 2016 desde: <http://www.udd.cl>
- Universidad Diego Portales, (2010, 8 de Enero), *Resolución N°1/2010*. Recuperado el 1 de junio de 2016 desde: <http://www.udp.cl/>
- Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E., & Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos*, 6, 87-112.
- Velasco, P., Domínguez, F., Quintas, S., & Blanco, A. (2010). La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias. *Revista Mentoring y Coaching*, 3, 72-85.
- Viáfara, J., & Ariza, J. (2008). Un modelo tutorial entre compañeros como apoyo al aprendizaje autónomo del inglés. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(9), 173-209.
- Zangara, A., Russo, C., Esnaola, F., González, A., Sánchez, A., & Martorelli, S. (2008). *La simulación como una estrategia de formación de tutores en experiencias universitarias. O qué enseñan los tutores cuando no se centran en la enseñanza del contenido*. Ponencia presentada en el III Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Argentina, Junio de 2008.

Manuscrito recibido: 05-06-2017

Corrección recibida: 01-08-2017

Manuscrito aceptado: 11-09-2017