

DOI: [10.15446/TS.V28N1.117913](https://doi.org/10.15446/TS.V28N1.117913)

[152]

Educación superior y desigualdad educativa en Chile: experiencias de participación de estudiantes tutores pares

Higher Education and Educational Inequality: Peer Student Tutors' Experience

Educação Superior e Desigualdade no Chile: Vivências de Estudantes Tutores Pares

Camila Véliz Bustamante*

Universidad Alberto Hurtado, Chile

Oscar Andrés Navarrete Avaria**

Universidad Alberto Hurtado, Chile



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Véliz Bustamante, C. y Navarrete Avaria, O. (2025). Educación Superior y desigualdad educativa en Chile: experiencias de participación de estudiantes tutores pares. *Trabajo Social*, 28(1), 152-179. <https://doi.org/10.15446/TS.V28N1.117913>

Recibido: 06 de diciembre de 2024

Aceptado: 29 de abril de 2025

Artículo de investigación

* camila.veliz@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8043-2732>

** onavarre@uahurtado.cl; ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6701-1773>

Resumen

En Chile se han logrado avances significativos en la reducción de las brechas de acceso a la educación superior. Sin embargo, el sistema altamente selectivo y competitivo continúa dificultando la movilidad social y profundiza la desigualdad educativa. En este contexto, emergen los programas de tutorías entre pares, los cuales ofrecen acompañamiento para favorecer la permanencia de estudiantes de primer año de universidad. En un estudio cualitativo sobre programas de tutoría entre pares en una universidad chilena, se analiza la experiencia de las y los estudiantes tutores considerando sus motivaciones de participación, estrategias de acompañamiento, aportes sociales y desafíos en la implementación de dichos programas. Los principales hallazgos refieren a estrategias de acompañamiento movilizadas con justicia social, al reconocimiento social y académico, al igual que a la horizontalidad y a la familiarización como apuestas estratégicas diferenciadoras de las tutorías entre pares. Se observa que estas experiencias contribuyen a construir las identidades de las y los estudiantes universitarios y a facilitar condiciones para la equidad educativa.

Palabras clave: Acompañamiento; Desigualdad Educativa; Educación Superior; Tutoría Entre Pares.

Abstract

In recent years, Chile has made significant progress in reducing gaps in access to higher education, with a highly selective and competitive system that continues to pose challenges to social mobility and exacerbate educational inequality. In this context, peer tutoring programs have emerged to support the permanence of first-year higher education students, facilitated by students from higher academic levels. Based on a qualitative study of peer tutoring programs at a Chilean university, the experiences of students who work as tutors are addressed through in-depth interviews and a thematic categorical analysis regarding their motivations for participation, support strategies, social contributions, and challenges involved in implementing peer tutoring programs. The main results refer to support strategies mobilized by a sense of social justice, tutoring as a space for both social and academic recognition, and horizontality and familiarity as differentiating strategic initiatives in peer tutoring. In conclusion, these experiences contribute to the construction of the university student identity and help foster conditions for educational equity.

Keywords: Educational inequality; Higher Education, Peer Tutoring; Support.

Resumo

Nos últimos anos, o Chile tem feito progressos significativos na redução das lacunas no acesso ao ensino superior, com um sistema altamente seletivo e competitivo que mantém as dificuldades de mobilidade social e aprofunda a desigualdade educacional. Nesse contexto, surgiram os programas de tutoria entre pares, que oferecem apoio para ajudar aos estudantes universitários do primeiro ano a permanecer na universidade, o que é facilitado pelos estudantes do ensino superior. Com base em um estudo qualitativo dos programas de tutoria entre pares em uma universidade chilena, é abordada a experiência dos alunos que atuam como tutores. Por meio de entrevistas em profundidade e de uma análise categórica temática de suas motivações para participação, estratégias de acompanhamento, contribuições sociais e desafios na implementação de programas de tutoria entre pares. Os principais resultados referem-se às estratégias de acompanhamento mobilizadas por um senso de justiça social, ao acompanhamento como um espaço para reconhecimento social e acadêmico, e à horizontalidade e familiarização como fatores estratégicos de diferenciação na tutoria entre pares. Em conclusão, pode-se observar como essas experiências contribuem à construção da identidade dos estudantes universitários e facilitam as condições para a igualdade educacional.

Palavras-chave: Ensino Superior; Desigualdade Educacional; Mentoria; Tutoria entre Pares.

Introducción

De acuerdo con los datos del Consejo Nacional de Educación (CNEC, 2024), la matrícula de educación superior en Chile ha aumentado significativamente desde 1990. En dicho año, se registraron 249.482 estudiantes matriculados. Diez años después, en el 2000, aumentó a 452.325 estudiantes (+81,3 %). En 2002, el total de matrículas llegó a 521.882, mientras que en 2022 alcanzó 1.301.925. Este comportamiento muestra que en los últimos 20 años la educación superior en Chile ha aumentado prácticamente en un 150 %. Solo en los últimos cinco años (2020-2024), la matrícula de pregrado a nivel nacional ha aumentado un 10,9 % (Subsecretaría de Educación Superior, 2024). Lo anterior se materializa en una masificación del sistema y un cambio importante en el perfil de ingreso de sus estudiantes. A pesar de los avances sobre el acceso y la matrícula de estudiantes en la educación superior, Chile sigue enfrentando serias dificultades sobre desigualdad (PNUD, 2017), con un sistema que se caracteriza por ser altamente selectivo y competitivo (Ramos, 2018, 2023), manteniendo dificultades en la movilidad social y reproducción de esa misma desigualdad (Quaresma y Villalobos, 2022). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reconoce que esta desigualdad sigue teniendo consecuencias directas en las y los estudiantes más vulnerables, y ha solicitado al país ofrecer mayores apoyos y acompañamientos que disminuyan esta brecha y valoren la heterogeneidad de este nuevo perfil de estudiantes que ha ingresado al sistema (OCDE, 2017).

Al respecto, Montes (2021) plantea lo siguiente:

Dicho de otro modo, desde esta visión –la cual podemos denominar crítica– el incremento del acceso y la participación en la educación superior es un condicionante necesario, pero no suficiente, a la hora de abordar la eliminación o reducción de la desigualdad en esta etapa educativa. (p. 3)

Al referirnos a *desigualdad educativa* reconocemos los distintos factores que podrían explicar que un estudiante, una vez que ingresa a la universidad, no persista, que va más allá de una posible responsabilidad individual (idea de estudiante “desertor”), que invisibiliza o reduce la complejidad que reviste esta decisión (Madero et al., 2021). En cohe-

[156]

rencia, recogemos lo que señala Gairín y Rodríguez-Gómez (2019) que “persiste, a pesar de los indudables avances de cobertura, significativas brechas vinculadas a aspectos sociales, culturales y geográficos que operan como determinantes del carácter desigual y estratificado del acceso a la enseñanza universitaria” (p. 225).

Mella y Moya (2024) señalan que el origen social sigue influyendo fuertemente en el acceso a la educación superior; por lo tanto, la política educativa debería promover programas de bienestar estudiantil con énfasis en las barreras de tránsito, reconociendo a su vez la desigualdad de capitales sociales, culturales y académicos con los que ingresan las y los estudiantes y que podrían afectar a su trayectoria formativa (Bourdieu, 2014; Bourdieu y Passeron, 2013, 2018).

Es en este contexto donde han emergido con fuerza programas de acompañamiento entre pares estudiantes como una medida para hacer frente a estas desigualdades (Narro y Arredondo, 2013; Santelices et al., 2018; Véliz y Navarrete, 2023; Venegas-Ramos y Gairín, 2020; Yucra, 2021). En este artículo se desarrolla una discusión sobre estos programas a partir de la experiencia de estudiantes que se desempeñan como tutores/as en una universidad chilena, específicamente los resultados de la investigación “Aprendizajes y desafíos de los programas de acompañamiento de primer año en carreras de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Alberto Hurtado: una mirada a la experiencia de estudiantes tutores/mentores de cursos superiores”¹, para evidenciar la relación entre las estrategias de acompañamiento desplegadas y que, movilizadas por un sentido de justicia, permiten orientar estos programas a experiencias significativas de apoyo a la permanencia y, en este camino, ser una alternativa para enfrentar la desigualdad educativa.

Trayectorias formativas y programas de acompañamiento entre pares

Las trayectorias formativas en educación superior han sido estudiadas desde diversas perspectivas, principalmente cuantitativas (Topping, 1996, 2015), mediante el análisis de la relación entre variables que expli-

1 Este proyecto fue financiado por el concurso de Fomento a la Investigación de la Universidad Alberto Hurtado.

can el desempeño académico de las y los estudiantes. Algunos estudios sugieren una relación importante entre el contexto institucional (como la forma de organización del currículo, el funcionamiento de la universidad o los programas de apoyo al estudiantado) y las trayectorias de las y los estudiantes en educación superior (Burger, 2021; Canales et al., 2022; Chen y Liu, 2011; Zapata, 2020).

[157]

Si bien es posible establecer diferencias en las trayectorias observando variables cuantitativas de género, edad y tipo de universidad (Sánchez, 2020), también resulta interesante observar variables cualitativas, como, por ejemplo, la capacidad de agencia (Burger, 2021) o el apoyo de tutores en el fortalecimiento de habilidades interpersonales (Chen y Liu, 2011). Es evidente que el estudio de las trayectorias formativas es importante para comprender mejor la retención y desarrollar mecanismos para la permanencia (Felicetti y Cabrera, 2017), pero también se hace necesario enfatizar aquellas dimensiones menos exploradas de las trayectorias formativas a partir de las propias experiencias de ingreso de las y los estudiantes a la educación superior (González, 2010, 2015) y, más específicamente, respecto de los programas de tutorías (Topping, 1996, 2015; Chen y Liu, 2011; Zapata, 2020).

Para el caso chileno, en distintas universidades se han implementado experiencias específicas de programas de tutorías entre pares por carrera o a nivel institucional, con financiamientos propios, para potenciar y apoyar estas trayectorias (Fernández y Barría, 2018; Fernández y Macho, 2020; Herrera, 2020; Matamala, 2020; Riquelme et al., 2011; Véliz y Navarrete, 2023).

Topping (2015) señala que la tutoría entre pares puede definirse, en términos generales, como el desarrollo de conocimientos y destrezas mediante el apoyo activo entre iguales, donde estudiantes y tutores se benefician mutuamente: “Se trata de que el tutor ‘aprenda enseñando’, además de ofrecer al tutorado un modelo más próximo y creíble” (p. 14). Esta idea del aprendizaje compartido —tanto para tutores como para tutorados— es también una idea compartida por otros autores (Bjorkman, 2024; Hernández-Amorós y Martínez-Ruiz, 2024).

Estas características son las que han permitido que estos programas, por una parte, puedan mejorar los resultados de aprendizaje (Gautam

[158]

y Kumar, 2023; Lochtie y McConnell, 2024; Medina et al., 2025; OECD, 2017; Slabbert y Du Plessis, 2020; Slabbert, 2024; Topping, 2023) y, por otra, también puedan fortalecer el desarrollo de habilidades sociales, la integración, identidad y pertenencia en la enseñanza universitaria (Bjorkman, 2024; Byl et al., 2022; Le et al., 2024; Mellado et al., 2017; Sánchez-Aguilar, 2021). Por ello, los programas de tutoría entre pares “se han convertido en una estrategia educativa vital en la enseñanza superior, reconocida mundialmente por su papel en la mejora del aprendizaje de los estudiantes a través de las interacciones entre iguales, la colaboración y el intercambio de conocimientos” (Gautam y Kumar, 2023, p. 164).

Adicionalmente, las tutorías entre pares han sido reconocidas como estrategias que apuntan a enfrentar las desigualdades educativas (OECD, 2017; Hard et al., 2022; Robertson y McHardy, 2021; Salvador et al., 2024; Whitehead, 2021) y son especialmente eficaces “entre los estudiantes de bajo rendimiento o desfavorecidos, que a menudo son los que obtienen mayores beneficios de la participación en estos programas” (OECD, 2017, p. 85). Lo anterior es fundamental para el análisis que se desarrollará en este artículo.

Proceso de transición universitaria y el oficio de estudiante universitario

A partir del ingreso a la universidad, las y los estudiantes se ven enfrentados a cambios académicos, socioemocionales, culturales, entre otros, propios de ese tránsito, y que caracterizan sus trayectorias formativas, las cuales deben ser comprendidas, a su vez, como una dimensión o como parte de sus trayectorias de vida a modo de contexto más amplio para su comprensión (Lera et al., 2007; Sepúlveda, 2010).

Bracchi (2016) y Bombini y Labeur (2017) proponen este tránsito como una zona de pasaje en donde los modelos centrados en el aprendizaje de los estudiantes (en vez de los modelos tradicionales centrados en el profesor, o centrado en los contenidos) requieren problematizar lo que se espera de las y los estudiantes en el momento del ingreso, porque se asume de antemano que ellas y ellos conocen lo que se espera de su desempeño en la universidad (competencias, habilidades y actitudes) y, con ello, debemos indagar cuánto de las particularidades de cada estudiante y su tra-

yectoria biográfica reconocemos en el momento del ingreso. Mancovsky y Más Rocha (2019) plantean que el ingreso a la universidad no asegura el reconocimiento oficial del estatus de estudiante, porque es un momento de extrañamiento y vinculación a un mundo que les es desconocido.

Para la investigación, la categoría analítica de *oficio de estudiante universitario* (Coulon 1995, 2017) refiere al proceso y a los mecanismos por los cuales un/a estudiante aprende a ser estudiante universitario. Para Coulon (2017), en el momento del ingreso, particularmente en el primer año de estudio, las y los estudiantes deben descubrir y aprehender las nuevas reglas y códigos propios del mundo universitario, a nivel de prácticas y experiencias, que no le impliquen un desconcierto absoluto que produzca una sensación de fracaso. Para Bracchi (2016), al ingresar a una carrera universitaria las y los estudiantes “ponen en juego los esquemas de percepción, de apreciación, valoración y de acción (*habitus*) que harán posible diversas tomas de decisiones, contribuyendo a conformar el oficio de estudiante universitario” (p. 5). En coherencia con la aproximación de oficio de estudiante universitario, en este estudio se rescata el valor de los programas de acompañamiento para estudiantes de primer año que despliegan estrategias de tutoría par, como un espacio que genera condiciones de posibilidad para facilitar el tránsito y la permanencia universitaria y, en consecuencia, aportar al aseguramiento del derecho a la educación.

[159]

Estrategia metodológica

Esta investigación se desarrolló durante el 2022, a partir de un enfoque cualitativo, por su carácter interpretativo comprensivo (Denzin y Lincoln 2011; Flick, 2007), con un alcance exploratorio-descriptivo, que nos orientó para la identificación de los significados asociados a la experiencia de participación de estudiantes en programas de acompañamiento de primer año, particularmente sobre su rol como tutores. En función de los propósitos de estudio, este se vincula con otras experiencias de investigación que, desde un enfoque cualitativo, buscan visibilizar y problematizar el lugar de los distintos actores institucionales para evidenciar la singularidad de la estrategia de tutoría par (Chilvers, 2025; Sánchez, 2021; Whitehead, 2021).

[160]

Como técnicas de producción de información se realizaron entrevistas individuales y grupales (Denzin, 2001), a través de la plataforma de reuniones virtuales Zoom®. Estas entrevistas tuvieron como objetivo la generación de un diálogo reflexivo sobre el tema de estudio. La pauta de entrevista consideró las siguientes dimensiones: motivaciones de participación, descripción del rol de tutor/a, caracterización de las estrategias que se implementan para las tutorías y los aportes que se reconocen sobre su participación en estos programas de acompañamiento.

La estrategia de muestreo cualitativo utilizada se basó en el criterio de propósito de Creswell (2013) y los principios de heterogeneidad y accesibilidad de Valles (1999), lo cual se refleja en la definición del *contexto relevante* para el problema de investigación, como lo fue la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Alberto Hurtado, que al momento de realizar la investigación implementaban 10 de los 20 programas de tutorías entre pares existentes en la institución, y la *selección de individuos*, que correspondió a estudiantes que se desempeñaban como tutores, que fueran estudiantes regulares de las respectivas facultades y que, al menos, tuvieran un año de participación en el rol de tutores.

En consecuencia, se siguió un procedimiento intencionado estratégico y en cadena o bola de nieve y, a partir de un criterio de saturación de datos (Creswell, 2013), la muestra quedó constituida por 18 estudiantes. De la Facultad de Ciencias Sociales participaron estudiantes de las carreras de Antropología, Geografía, Periodismo, Sociología y Trabajo Social; de la Facultad de Educación, de las carreras de Educación Básica, Educación Diferencial y Pedagogía en Matemáticas.

En términos de resguardos éticos², la participación fue de carácter anónimo, confidencial y voluntario. A cada participante se les solicitó su autorización y la firma de un consentimiento informado, previa lectura conjunta donde se les explicó el tipo de participación esperada, el uso de la información, los riesgos y los beneficios.

2 En el momento de adjudicación del proyecto de investigación, este fue sometido a la evaluación del Comité de Ética de la Universidad Alberto Hurtado, el cual aprobó instrumentos de producción de información y consentimiento informado utilizado, como consta en la Resolución del 31 de marzo de 2022.

La información de las entrevistas fue analizada a partir de un análisis categorial temático (Braun y Clarke, 2021; Flick, 2007), siguiendo un procedimiento de codificación, categorización y comparación de categorías preestablecidas y emergentes. Un primer momento de análisis contempló la lectura en detalle del total de las transcripciones y la codificación de los datos, del cual se elaboró una matriz categorial del contenido, que permitió sintetizar y reducir la información. En el segundo momento de análisis, se elaboró una categorización del contenido, a partir de dimensiones predefinidas tales como *motivaciones de participación, estrategias desplegadas por tutores, aportes sociales de la participación y desafíos de implementación de los programas*. Además, se identificaron categorías emergentes, entre las que destacan *sentido de justicia, estrategias de apoyo y equidad educativa*. Un tercer y último momento del análisis fue al desarrollar las comparaciones y relaciones entre las categorías de modo de una interpretación integral de los datos.

Los análisis desarrollados en el proceso fueron sometidos a una triangulación de investigadores y expertos como criterio de calidad y rigor (Creswell, 2013), como lo fue la presentación de instrumentos, avances preliminares y presentación de resultados a expertos institucionales, de los cuales se recibieron retroalimentaciones.

Resultados y discusiones

Estrategias de acompañamiento movilizadas por un sentido de justicia

Las características centrales de los programas de tutoría par que fueron parte del estudio se relacionan con ser iniciativas diseñadas, planificadas e implementadas por estudiantes para sus pares de primer año de cada carrera. Las estrategias de acompañamiento identificadas apuntan al desarrollo personal y social de las y los estudiantes de primer año que se sustentan en la idea de acompañamientos integrales (Véliz y Navarrete, 2023) para favorecer la transición universitaria. Estas son las estrategias: aprendizaje colaborativo y de cooperación entre pares; desarrollo de habilidades sociales; orientación en el conocimiento de la

[162]

cultura institucional y de la carrera específica; bienestar socioemocional; y generación de redes sociales (a nivel institucional y entre pares).

A partir de estas estrategias, estos espacios tutoriales combinan acciones individuales y grupales según los requerimientos de cada estudiante de primer año. Sobre las acciones individuales se destacan la tutoría de reforzamiento académico y el acompañamiento a situaciones personales. En el caso de las acciones grupales, se mencionan actividades de bienvenida; talleres de preparación de evaluaciones; talleres de hábitos de estudio; actividades de encuentro; y actividades de acercamiento al ejercicio profesional.

Desde esta caracterización, y al profundizar en las experiencias de las y los estudiantes tutores que participaron de las entrevistas, fue posible identificar que cada una de las estrategias y actividades descritas tienen como propósito ofrecer un acompañamiento voluntario y abierto para la totalidad de estudiantes de las respectivas carreras. La participación por parte de estudiantes de primer año no requiere cumplir requisitos ni con cierto perfil. Esto se basa en la idea de que “todos necesitan acompañamiento”, como dice una de las entrevistadas, al señalar que los rezagos en la formación a nivel secundario se visibilizan en el primer año de carrera, no solo en aspectos académicos, sino también en las dificultades a nivel de relaciones sociales por parte de las y los estudiantes. Al respecto, la entrevistada indica:

Los estudiantes que ahora llegan a la universidad se ven en perjudicados, porque se vieron afectados desde su educación inicial por la falta de acompañamiento, la falta de acompañamiento de aprendizaje, y no sólo de aprendizajes “académicos”, sino también psicosocial, psicoemocional, psicocognitivo. Todos los estudiantes necesitan acompañamiento, hay estudiantes que tienen excelentes resultados académicos, pero tienen cero capacidades o habilidades blandas y cuando llegan incluso a trabajar después de la universidad, no son capaces de resolver problemas, de relacionarse con la gente, ni cómo tomar decisiones. (Tutora de Educación Diferencial)

Este aspecto descrito se vincula con una de las motivaciones principales para participar de estos programas, que refiere a la propia experiencia

de las y los tutores cuando fueron estudiantes en primer año. Según sus relatos, reconocen que la “transición” la enfrentaron de manera solitaria, con una sensación de “estar perdidos” y “sin apoyos”. Por ello, destacan que la transición entre la educación media y la superior es un proceso complejo que requiere de un tiempo de adaptación (Byl et al., 2022; Cabrera-Murcia, 2024). Como un modo de revertir esta brecha de acompañamiento, se destaca la reiteración por parte de las y los participantes de frases como “apoyar a compañeros de forma que yo no tuve” y “para que ellos no pasen lo que pase yo”, las cuales dan cuenta de cómo significan su propia experiencia de primer año; a su vez, este reconocimiento se constituyó como el motor principal de su participación.

Sumado a lo anterior, al igual que en otras universidades, otro elemento crucial que marcó la motivación por participar como tutor/a fue la contingencia provocada por el contexto del Covid-19 entre el 2020 y el 2021, y la consecuencia de virtualizar la formación universitaria (Dumitru et al., 2024; Fischer et al., 2021; Kim et al., 2021; Poce et al., 2023). Con la llegada de la pandemia y las extensas cuarentenas, las y los estudiantes “sintieron” que ellos tenían habilidades y “formas de moverse en la universidad” que habían adquirido antes de que toda la formación se pasara a una modalidad virtual. Ante esto, emergió con fuerza la preocupación sobre la situación de ingreso de las/los compañeras/os de carrera, al reconocer en esta modalidad virtual un desafío adicional al proceso de transición que de por sí es complejo. En las y los tutores se movilizó con fuerza la empatía y solidaridad por las nuevas generaciones que ingresaron a la Universidad, y se sintieron interpelados por el contexto y el sentido ético de su formación profesional. Más allá de dicho contexto, estos son elementos que las y los entrevistados consignan como valores que movilizan su acción y fundamentan su rol como tutores en los acompañamientos que realizan.

El hecho de reconocer la relevancia del acompañamiento para favorecer la transición al mundo universitario y la interpelación provocada por los cambios de la formación en entornos virtuales se constituyen en elementos centrales para movilizar un *sentido de justicia* por parte de las y los estudiantes tutores, quienes se sintieron llamados a ser parte de estos procesos y reconocer —en su propia experiencia como estu-

[164]

diantes de primer año— aportes concretos para favorecer la experiencia universitaria de sus pares. Sumado a lo anterior, las y los entrevistados vincularon la relevancia del programa para la permanencia y para hacer efectivo el derecho a la educación, destacando la conformación de comunidades de apoyo; el que a través del acompañamiento se “hace justicia” respecto de las diferencias de ingreso de las y los estudiantes de primer año; y cómo, al ser interpelados por sus propias trayectorias biográficas, buscan ser un aporte para reducir las brechas que observan cotidianamente:

Yo soy una privilegiada, no por haber estudiado en un colegio que me brindaba todas las estrategias, pero, sí, de tener opciones de desarrollo extraacadémico como comunidades de fe, comunidades de base que son para mí como comunidades de aprendizaje. Son las comunidades de aprendizaje más potentes porque te ensañan el desarrollo de liderazgo, relaciones interpersonales, presentarte con demás gente y eso no es algo que todos tienen, entonces, como no es algo que todos tienen ni que todos optan, es algo que sí debiese estar dentro del programa base de la educación en Chile, como si quieres dar acceso a la gratuidad y a la calidad, no puede ser no acompañado de un proceso extracurricular. (Tutora de Educación Diferencial)

Cuando uno apoya desde la tutoría a estudiantes que tienen más complicaciones con una asignatura, siento que se elimina una variable de la deserción que es el tema de “*yo no sé esto*” o “*yo no soy suficiente para esta carrera*” o “*lo que yo sé no me da para esta carrera*”. Hay otro aspecto de la deserción, que tiene que ver con la vocación, y ahí no hay nada que hacer, pero un elemento esencial de las tutorías es eliminar una variable que puede ser trabajada, que es el tema de “*yo no soy capaz para esto*”. Al final es un ambiente de justicia porque cuando uno entra a la universidad, ingresan distintas realidades a nivel ciudad/región, incluso país. Entonces son distintas realidades y que se van a llegar a enfrentar en un entorno común. Al final si a esos estudiantes los dejamos a la deriva y que se salven como puedan en primer año, lleva a que efectivamente haya estudiantes en primero y segundo año a decir “yo no soy capaz para esto. (Tutor de Educación Básica)

Al respecto, este *sentido de justicia* favorece condiciones de posibilidad de carácter extracurricular para acompañar el ingreso y propiciar la permanencia de estudiantes de primer año, reforzando la dimensión social de la educación al “proporcionar a todos los miembros de la sociedad la posibilidad de participar en la misma con independencia del entorno socioeconómico y de otros factores que puedan originar desventajas educativas” (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2019, p. 226).

Los resultados presentados sobre las estrategias específicas de acompañamiento y las motivaciones identificadas dan cuenta de una experiencia estudiantil significativa para las y los estudiantes que se desempeñan como tutores, en tanto se activan recursos propios de la experiencia vivida en su primer año, como también los conocimientos y habilidades aprendidas durante su formación profesional, que contribuye a su formación integral.

Acompañamiento para el reconocimiento social y académico entre pares

A partir del análisis realizado fue posible construir una línea argumental sobre la experiencia de participación de las y los tutores que refiere al hecho de que el acompañamiento de la tutoría entre pares facilita un *espacio de reconocimiento social y académico entre pares* vital para las y los estudiantes de primer año. Se reconoce que el tránsito de una etapa a otra de formación se constituye en un hito relevante para la construcción de la identidad de las y los estudiantes, dado que dejan de ser estudiantes como sujetos escolares y se “convierten” en estudiantes universitarios (Vélez, 2005).

Esto genera expectativas sociales sobre las y los estudiantes al momento de ingresar a la universidad, respecto a su desempeño académico y habilidades básicas para enfrentar esta etapa formativa. Según nuestros entrevistados, esto provoca una tensión entre lo que se espera y lo que se sienten capaces de realizar. Al respecto se señala lo siguiente:

Se espera un cambio de *switch* en un tiempo muy acotado [diciembre a marzo]. En diciembre rinden PAES³ y en marzo ingresan a la univer-

3 Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES). Esta es la prueba estandarizada y centralizada para la Admisión Universitaria en Chile.

sidad y se espera, de manera automática, autonomía, madurez, pensamiento crítico, reflexivo, escritura académica y ya se sabe que la transición no es “tan así”. (Tutor de Pedagogía en Matemáticas)

[166]

Para muchos estudiantes es un cambio demasiado drástico el cambio del colegio a la universidad. Entrar a la universidad es un choque, un mundo muy distinto, me dicen, que “yo era autónoma y de que yo me tenía que valer por mí misma, que no tuviera un apoderado que pudiera ir a reclamar por mí algo”, entonces son muchos los cambios que suceden en ese ámbito y creemos que porque cumplen 18 ya son adultos y son independientes. (Tutora de Pedagogía en Matemáticas)

Dicha tensión también se refleja en miedos e inseguridades de las y los estudiantes de primer año de responder a lo que se espera. Frases como “no me siento capaz” o “no sé si podré hacerlo” se reiteran en los relatos de las y los tutores como un elemento que da inicio al acompañamiento, porque observan la magnitud de estas frases y sus implicancias como posible motivo para abandonar los estudios. De ahí el énfasis de comprender el acompañamiento como un espacio de intercambio de experiencia para que cada estudiante de primer año: “no sienta que solo le pasa a él”, que al conocer la experiencia de compañeras/os de cursos superiores puede constatar que “se aprende a ser estudiante”.

Si a las expectativas sociales, generadas por el ingreso a la universidad, se le suman los cambios que se han generado a partir de la Pandemia, respecto a problemas o conflictos académicos, personales y familiares (Yucra, 2021), y cómo se modifican las formas de relación entre los diferentes actores universitarios, se explicita con fuerza la ansiedad que generan las exigencias académicas y se posicionan las demandas de salud mental como elementos centrales de la experiencia universitaria. Al respecto se señala lo siguiente:

Yo encuentro que es súper valioso la realización de las tutorías, sobre todo por la carga extraacadémica que tienen los estudiantes post pandemia, post cuarentena, donde hay mucha ansiedad con la exigencia académica, hay mucho en cuanto a la salud mental en ese sentido; y creo que los tutores son muy valiosos pese a que ellos también tienen

sobrecarga importante, porque también son compañeros y compañeras que tienen que sobreponerse a eso y prestar apoyo. (Tutor de Geografía)

En algunos casos, los tutores, quienes también fueron estudiantes de primer año acompañados por pares de cursos superiores, observan cómo el acompañamiento entre pares es una estrategia de apoyo, donde cada tutor/a se constituye en una figura relevante para que “aquello que se vive en soledad, o se cree que a uno no más le pasa” se pueda abordar en un espacio seguro y de confianza, donde “lo par” es fundamental (Topping, 2015).

[167]

En coherencia con lo anterior, se identifica en las entrevistas realizadas que la ansiedad y la frustración constituirían cuestiones centrales que se abordan en los espacios tutoriales para manejar las tensiones entre las expectativas sociales y la experiencia misma de transición e ingreso. La idea de “sentir confianza” se constituye como un anhelo en los primeros años de universidad que posibilita visibilizar el acompañamiento como un espacio de reconocimiento social y académico entre pares, al darle lugar a aspectos emocionales, temores e ilusiones (Vélez, 2005).

En este mismo sentido, es posible reconocer que las y los tutores se configuran como un sujeto que aporta al bienestar emocional dentro del proceso de adaptación de las/os estudiantes que se encuentran enfrentando la transición a la vida universitaria, en tanto proveen herramientas para el autoconocimiento (Venegas-Ramos y Gairín, 2020). Es posible asociar, entonces, la imagen de la tutora/or como una persona que genera confianza, lo cual a largo plazo permite al estudiante un mejor desempeño, no solo en el plano académico. En palabras de Johnston (2013), “una transición exitosa puede medirse no sólo en términos de si los alumnos continúan o no con sus estudios, sino si mientras lo hacen se les brinda la oportunidad de alcanzar su pleno potencial” (p. 19).

Horizontalidad y familiarización como apuestas de la tutoría entre pares

Uno de los aspectos centrales que fue abordado por las y los tutores fue su autoobservación como actores sociales relevantes para favorecer las experiencias universitarias de sus pares, así como que no es

[168]

una responsabilidad que les es ajena o que dependa exclusivamente de las unidades académicas y equipos directivos, sino más bien como una interpelación movilizadora por un *sentido de justicia*, como fue señalado anteriormente, donde se perciben como protagonistas de los cambios sociales que la sociedad requiere. Particularmente, describen el cómo se posicionan respecto a su rol de acompañar procesos desde relaciones de *horizontalidad*, cuestión fundamental para revertir las distancias producidas por relaciones jerárquicas enmarcadas en un sentido de superioridad y, en consecuencia, promover una *familiarización* con el entorno universitario al momento de generar y facilitar espacios seguros y de confianza.

En función de los elementos ya señalados, resulta primordial detenerse en la “necesidad” señalada por las y los entrevistados respecto a generar espacios de confianza, que aporten al bienestar socioemocional, para reducir las brechas que se generan en el mundo universitario frente a la relación entre sus actores. Las y los tutores relevan la horizontalidad como una forma de relación que disminuye las distancias producidas por acciones adultocéntricas, que no solo son desarrollados por “adultos/profesores”, sino también por otros pares de carrera, y ejemplifican y diferencian su propio rol con el de las y los ayudantes de cátedra.

Esta relación horizontal se vio reflejada en los relatos de dos tutores que plantearon esta diferencia con respecto de otros espacios universitarios:

Yo lo describiría la palabra acompañamiento como una orientación hacia mis compañeros y también a formar un espacio seguro porque creo que, a diferencia de los ayudantes, que siempre está ese rol jerárquico por decirlo de alguna forma; y en cambio siento que las tutorías son distintas, porque uno no se presenta como “yo soy el ayudante”, sino como soy un compañero más que puede ayudar a orientarte en cosas que nosotros ya pasamos. (Tutora de Antropología)

Creo que cuando presentamos el proyecto ponemos énfasis en que son relaciones de pares, entonces no es como una relación jerárquica como quizás con los ayudantes o con los profesores, es una relación más simétrica, entonces ponemos mucho énfasis con eso, para que se sientan más cómodo, quizás alguien que todavía no logra insertarse en

el ambiente universitario o que quizás es más tímido no le gustaría algo tan masivo, por eso preferimos relaciones pares, de uno a uno. (Tutora de Educación Básica)

Las y los tutores insisten en la implementación de estrategias que favorezcan el intercambio de experiencias, conocimientos y saberes para que cada estudiante de primer año pueda desarrollar sus propias estrategias para desenvolverse en este nuevo mundo. Aquí la palabra “acompañar” emerge con fuerza a modo de diferenciar con “supervisar” o “ayudar”, en donde la horizontalidad se despliega como estrategia para revertir dinámicas jerárquicas que usualmente se dan en el espacio universitario, y como una alternativa no-adultocéntrica para el bienestar de sus compañeras/os de primer año. En efecto, al producirse este tipo de acompañamiento ‘entre pares’, esto proporciona “un grado de empatía y comodidad a la hora de poder expresar los sentimientos e inquietudes” (Martínez, 2018, p. 68).

[169]

Relacionado con la horizontalidad ya descrita, pero de manera asociada con las relaciones de confianza y de seguridad que brindan los espacios de tutorías entre pares, es que emerge la familiarización como parte del proceso de acompañamiento y a modo de abordar ese “extrañamiento” que produce ingresar a la universidad (Mancovsky y Más Rocha, 2019).

Respecto del rol de familiarización de las y los tutores y del espacio de confianza en el acompañamiento, dos tutores nos señalaron lo siguiente:

Yo creo que ayuda a crear cómo hacer sentir a los compañeros que están en primero, a sentirse como más familiarizados con la universidad, o a sentirse en un espacio más seguro; a veces pasa que están en su zona de confort en el colegio, en cambio al entrar a la universidad uno se siente como más adulto, como con más responsabilidades. (Tutora de Geografía)

El rol que hemos tomado es de poder darle las herramientas necesarias para que sientan la confianza de poder seguir, poder ayudar y brindar herramientas para que ellos puedan vivir de buena forma la vida universitaria y, a la vez, darles como *tips* para que ellos puedan vivirla de mejor forma como uno la vivió, a partir de la experiencia, es super bueno. (Tutor Pedagogía en Matemáticas)

[170]

Al respecto, López et al. (2019) sostienen que una parte importante de la transición a la educación superior está dada por la fase de encuentro, la cual “se asocia a las emociones y conformación de sentido que viven las personas durante los primeros días y semanas de familiarización con la nueva fase” (p. 1). De acuerdo con lo planteado por los autores, la transición a la vida universitaria conlleva una experiencia de *shock* cultural, que “podría conducir a una crisis de confianza, especialmente en un ambiente de aprendizaje no familiar” (pp. 2-3).

Por otra parte, este rol de familiarización es percibido como una función de conexión o de puente de comunicación con otras instancias universitarias. Al respecto una tutora nos señaló:

Nosotros brindamos nuestro apoyo, brindamos el oído a los chiquillos que a veces llegan, así como muy angustiados, muy acongojados y uno no les puede decir “anda para allá” no más, los escuchamos y luego derivamos. Por eso nosotros siempre hablamos de derivaciones, somos el primer canal de apoyo, nosotros tenemos un rol de enlace. (Tutora de Pedagogía en Matemáticas)

Este rol de familiarización que cumplen las y los tutores facilita la comunicación y adaptación a los desafíos que implica la vida universitaria, donde se desarrolla un vínculo de confianza, emergiendo la figura de tutor/a como alguien que acompaña, y donde la tutoría se configura como un espacio seguro donde estudiantes pueden acudir o pedir ayuda sin sentir miedo o vergüenza. Al no haber un guion rígido o predeterminando para cada acompañamiento que realizan, lo que las y los tutores comparten es su propia experiencia de cuando ellos fueron estudiantes de esos cursos (o de la carrera en general), y aportan recomendaciones de lo que a ellos mismos les resultó (o no) y les sirvió (o no) para enfrentar de mejor manera este tránsito:

el aprendizaje social y entre compañeros no solo ayuda a apoyar a los estudiantes en su trabajo, multiplicando el apoyo que se facilite, sino que contribuye a establecer redes, comunidades y una experiencia estudiantil bien desarrollada, interesante, agradable, estimulante y enriquecedora. (Wisker et al., 2012, p. 125)

Conclusiones

A partir de los resultados y discusiones presentadas, es importante identificar ciertas limitantes del estudio que, a su vez, abren escenarios para futuras investigaciones. Particularmente, aun cuando la investigación se centró en observar las propias experiencias sobre las estrategias desarrolladas por las y los tutores, no se exploraron las percepciones sobre estas tutorías entre pares desde otros actores relevantes, como las y los estudiantes tutorizados o el profesorado (Cabrera-Murcia, 2024). Respecto de estas limitantes, emergen acá las primeras líneas posibles de investigación: por una parte, a través de la triangulación entre tutores, estudiantes y profesores, se puede indagar en las similitudes, diferencias y complementariedades entre las distintas percepciones sobre estas estrategias de acompañamiento; por otra, se podrían contrastar estos resultados a partir de futuras líneas indagatorias comparativas entre distintas instituciones de educación superior.

[171]

Considerando el carácter exploratorio de este estudio en una universidad chilena, otra limitante es que no es posible generalizar comparativamente sus resultados respecto de lo que ocurre en otras instituciones de educación superior. Esto permite pensar en nuevas líneas de indagación que puedan explorar la relación del sentido de justicia y reconocimiento entre pares (que aquí destacamos) con su potencial vínculo con los proyectos pedagógico-formativos de las universidades chilenas donde se implementan programas de tutorías par, cuestión por profundizar en las implicancias y apropiaciones de los proyectos institucionales en la experiencia universitaria de estudiantes.

Los resultados presentados sobre las estrategias de acompañamiento que son movilizadas por un sentido de justicia, el acompañamiento como espacio de reconocimiento social y académico, y la horizontalidad y familiarización como apuestas estratégicas y diferenciadoras de las tutorías entre pares han relevado el protagonismo que despliegan las y los estudiantes que se desempeñan en dicho rol. Asimismo, se observa cómo los espacios de acompañamiento se constituyen en condiciones de posibilidad para favorecer los procesos de transición universitaria y, en consecuencia, promover condiciones para reducir las brechas de la desigualdad educativa y resguardar, en esta misma línea, el derecho efectivo

[172]

a la educación superior, a través de experiencias significativas en pro de la permanencia de las y los estudiantes de primer año. La relevancia de los resultados presentados se articula con la necesidad de favorecer espacios, programas y políticas que contribuyan a la equidad educativa (Narro y Arredondo, 2013) y a una inclusión efectiva que promueva las redes entre pares (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2019).

En esta línea, los hallazgos de la investigación permiten avanzar en la comprensión de la tutoría entre pares como una estrategia de acompañamiento para el oficio de ser estudiante universitario, tanto para el estudiante de primer año, como para el estudiante de cursos superiores que se desempeña como tutor/a, en tanto esta categoría articula “los modos (estrategias, resistencias, formas de relacionarse con el saber, modos de sociabilidad, la participación estudiantil) por los cuales se va aprendiendo a ser estudiante universitario” (Bracchi, 2016, p. 8) y amplía los repertorios comprensivos de la experiencia universitaria y la construcción de la identidad de las y los estudiantes universitarios. En ello radica la importancia para que las instituciones reconozcan el valor de estos programas y desplieguen esfuerzos para su fortalecimiento y para el reconocimiento del protagonismo de los propios estudiantes en su formación, de manera que se pueda ampliar la comprensión de los procesos de transición e inserción universitaria.

Con estas reflexiones se profundiza en una dimensión menos explorada de las estrategias de acompañamiento al ingreso a la universidad, que refiere a la dimensión colectiva y de transformación social de las experiencias de participación en programas de tutoría entre pares estudiantes, y a cómo los acompañamientos que se realizan favorecen una vinculación distinta con los proyectos académicos y la capacidad de actuación que tienen las y los tutores. De manera particular, en esta investigación se enfatizó en la horizontalidad y la familiarización, ya que juegan un rol principal para desarrollar relaciones entre pares y promover redes que respeten los antecedentes biográficos, tanto de los estudiantes de primer año como de las y los tutores, generando un espacio seguro para la convivencia universitaria.

Por último, las tutorías entre pares favorecen el oficio de estudiante universitario, lo que posibilita habitar las universidades reconociendo

experiencias significativas que contribuyan a la generación de redes y a una experiencia estudiantil estimulante y enriquecedora (Wisker et al., 2012). El análisis desarrollado nos posibilita una reflexión respecto de la comprensión de la tutoría entre pares como una estrategia ético-política que se orienta a la coconstrucción de una universidad más justa y equitativa, al promover modos de hacer y habitar el espacio universitario como una construcción colectiva y desde el reconocimiento de involucramientos subjetivos de los diferentes actores que lo configuran (Mattioni y Stancanelli, 2021).

[173]

Referencias

- Bjorkman, K. (2024). Peer Tutoring and the Identity of Belonging. *Learning Assistance Review*, 28(3), 139-158.
- Bombini, G., y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Biblos.
- Bourdieu, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2013). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2018). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Braun, V., y Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: a practical guide*. sage.
- Burger, K. (2021). Human Agency in Educational Trajectories: Evidence from a Stratified System. *European Sociological Review*, 37(6), 952-971. <https://doi.org/10.1093/esr/jcab021>
- Byl, E., Topping, K., Struyven, K., y Engels, N. (2022). Social Integration in First Year Undergraduates: The Role of Peer Learning. *Journal of College Student Development*, 63(1), 85-100. <https://doi.org/10.1353/csd.2022.0008>
- Cabrera-Murcia, P. (2024). ¿Qué características del tutor par apoyan la transición a la educación superior? Percepción de los tutores y tutorados. *Psicoperspectivas*, 23(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue3-fulltext-3101>
- Canales, D., Bautista, T., Moreno, G., García, M., y Sánchez, M. (2022) Academic trajectories analysis with a life-course approach: A case study in medical students. *Cogent Education*, 9(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2018118>

- Chen, C., y Liu, C. (2011). A case study of peer tutoring program in higher education. *Research in Higher Education Journal*, 11, 1-10.
- Chilvers, L. (2025). The Peer-to-Peer Model: A UK Institution's Approach to Broadening and Embedding the Provision of Peer Learning and Support. *Journal of Peer Learning*, 16(1), 2, 1-15. <https://doi.org/10.21061/jopl.113>
- Consejo Nacional de Educación (cned). (2024). "ÍNDICES. Indicadores Institucional". Ficha institucional Universidad Alberto Hurtado. <https://cned.cl/institucional/indices-indicadores-educacion-superior/>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Coulon, A. (2017). El oficio de estudiante universitario: la entrada a la vida universitaria. *Educação e Pesquisa*, 43(4). <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry y research design: choosing among five approaches*. Sage.
- Denzin, N. (2001). The reflexion interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). *Manual de investigación cualitativa. Volumen I: El Campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dumitru C., Stan, M., y Dumitru, G. (2024). Academic support through tutoring, guided learning, and learning diaries in the context of the COVID-19 pandemic: an experimental model for master's students. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1256960>
- Felicetti, L., y Cabrera, A. (2017). Trajectories in higher education: ProUni in focus. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 308-329. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501056>
- Fernández, N., y Macho, N. (2020). Tutorías de acompañamiento integral como promotoras de la permanencia de estudiantes que ingresan por vías inclusivas a la Universidad Alberto Hurtado. [Ponencia] *ix Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (clabes)*, 13 a 15 de noviembre de 2019.
- Fernández, N., y Barriá, G. (2018). Tutores de Acompañamiento Integral como parte del sistema de alerta temprana para disminuir el abandono de estudiantes que ingresan a la Universidad Alberto Hurtado vía PACE. [Ponencia] *viii Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (clabes)*, 14 a 16 de noviembre. <http://rida2.utp.ac.pa/handle/123456789/5610>
- Fischer, M., Ondrush, N., y Steimle, K. (2021). Train-the-Trainer concept in Higher Education: Learning through coaching. *European Journal of University Lifelong Learning*, 5(1), 79-86. <https://doi.org/10.53807/05016vme>

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2019). La atención de colectivos vulnerables como reto de la universidad inclusiva. En P. Figuera (Ed.) *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la Universidad* (pp. 225-257). Laertes.
- Gautam, D., y Kumar, K. (2023). The Role of Peer Tutoring Programs in Enhancing Student Learning in Higher Education. *International Journal of Enhanced Research in Educational Development (IJERED)*, 11(5), 163-168.
- González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como clave para la mejorar la docencia universitaria. *Calidad en la Educación*, 33, 123-146. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.141>
- González, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. En A. Bernasconi (Ed.), *La Educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 371-407). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hard, D., Nagler, M., y Rincke, J. (2022). *Tutoring in (Online) Higher Education: Experimental Evidence*. ESifo Working Paper, 9555, Center for Economic Studies and ifo Institute (CESifo). <https://hdl.handle.net/10419/252072>
- Hernández-Amorós, M., y Martínez-Ruiz, M. (2024). Exploring how tutors in higher education perceive their work and what direction they think it should take in the future: A case study. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(7). <https://doi.org/10.53761/144wpb66>
- Herrera, C. (2020). Estrategia de acompañamiento académico para estudiantes con ingreso pace de la Universidad del Bío-Bío. [Ponencia] *ix Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (clabes)*, 13 a 15 de noviembre de 2019.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Narcea.
- Kim, T., Chu, S., Byeon, S., Yoon, H., Kim, Y., y Jo, H. (2021). The Impact of the Peer-Tutoring Online Discussion (POD) Class Model during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Higher Education*, 10(7), 53-61. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n7p53>
- Le, H., Sok, S., y Heng, K. (2024). The benefits of peer mentoring in higher education: findings from a systematic review. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 31. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi31.1159>
- Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L., y Bolcatto, S. (2007). Trayectorias. Un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Cátedra Paralela*, 4, 33-39. <https://doi.org/10.35305/cp.vi4.170>

[176]

- Lochti, D., y McConnell, C. (eds.). (2024). Student-led peer learning and support. Advance HE. <https://advance-he.ac.uk/knowledge-hub/student-led-peer-learning-and-support>
- López, M. J., Santelices, M. V., González, C., y Ibáñez, A. (2019). *Transición a la Educación Superior ¿Qué dice la Literatura?* Brief Núcleo Milenio Experiencias de los estudiantes en la Educación Superior.
- Madero, C., Portales, J., y Verocai, A. (2021). Exclusión educativa. Hacia un sistema de protección de trayectorias educativas en Chile: aprendiendo del caso uruguayo. *Serie Investigación en Educación. Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado*. https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2021/03/Numero_Especial_Madero_et_al.pdf
- Mattioni, M., y Stancanelli, M. (2021). *Habitando la universidad: debates en torno a los perfiles, trayectorias y procesos de enseñanza aprendizaje en el primer año de las carreras de Trabajo Social*. Edunpaz.
- Mancovsky, V., y Más Rocha, S. (2019). *Por una pedagogía de “los inicios”*. Biblos.
- Martínez, A. (2018). Los primeros tiempos como alumnado universitario, la tutorización por pares y/o mentores. En J. Expósito (Coord.), *La acción tutorial en la Universidad. Aspectos teóricos y estrategias prácticas para su desarrollo* (pp.61-71). Comares.
- Matamala, D. (2020). *Mentoría entre pares como estrategia de apoyo socioemocional, integración a redes y prevención del abandono temprano: la experiencia de la universidad austral de Chile 2017-2019*. [Ponencia] ix Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (claves), 13 a 15 de noviembre de 2019.
- Medina, A., Amador, C., y Flores, A. (2025). Programa de Tutoría entre Pares como estrategia para reducir la reprobación y deserción en instituciones de Educación Superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2332>
- Mella, C., y Moya, E. (2024). Expansión de la educación superior en Chile ¿La política de créditos estudiantiles ha logrado reducir la desigualdad de acceso? *Perfiles Educativos* 184(46), 31-52. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61245>
- Mellado, M., Valdebenito, V., y Aravena, O. (2017). Peer tutoring to develop social skills among university students. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 12(2), 147-159.
- Montes, A. (2021). Trayectorias fragmentadas: una apuesta por la universidad en tiempos de cambio social. *Educação & Sociedade*, 42(1), 1-18. <https://doi.org/10.1590/ES.247935>
- Narro, J., y Arredondo, M. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 36(141), 132-151. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.141.40528>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (ocde). (2017). *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264284425-en>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (pnud) (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (pnud) – Uqvar Editores. <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/desiguales-origenes-cambios-y-desafios-de-la-brecha-social-en-chile>
- Poce, A., Contardi, L., Innocentini, G., Tolaini, M., Torre, E., y Pirchi, S. (2023). Distance Learning and Online Peer Tutoring for Better Digital Education Environments: A post-graduate experience. *Ubiquity Proceedings*, 3(1), 438-443. <https://doi.org/10.5334/uproc.120>
- Quaresma, M. L., y Villalobos, C. (2022). Elite Universities in Chile: Between Social Mobility and Reproduction of Inequality. *Tuning Journal for Higher Education*, 9(2), 29-62. <https://doi.org/10.18543/tjhe.1920>
- Ramos, C. (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretejimiento de ciencia social y poder. *Cinta Moebio*, 61, 41-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100041>
- Ramos, C. (2023). *El dispositivo de selección universitaria: Mérito, ciencia y justicia social (Chile, 1850-2022)*. Universidad Alberto Hurtado.
- Riquelme, P., Serrano, G., Fuentes, H., y Riquelme, L. (2011). Sistematización del programa de inserción a la vida universitaria de la Universidad Católica de Temuco. *Perspectiva Educativa*, 50(1), 87-109. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.50-Iss.1-Art.16>
- Robertson, L., y McHardy, F. (2021). *Reducing the poverty-related attainment gap: A rapid evidence review of mentoring and tutoring*. The Poverty Alliance.
- Salvador, C., Salvador, J., Vargas, L., La Torre, R., y Puican, V. (2024). Roles and influence of tutoring in critical stages of Peruvian higher education. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(2), 1-9. <https://doi.org/10.51798/sijis.v5i2.695>
- Sánchez, A. (2020). Non-traditional students, university trajectories, and higher education institutions: a comparative analysis of face-to-face and online universities. *Studia paedagogica*, 25(4). <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-3>
- Sánchez, J. (2021). Tutors' and tutees' behaviors, attitudes, and perspectives regarding efl peer tutoring in higher education in Mexico. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 167-182. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.87744>

[178]

- Santelices, M. V., Catalán, X., y Horn, C. (2018). *Equidad en la Educación Superior. Diseño y resultados de programas de acceso en universidades selectivas*. Universidad Católica de Chile.
- Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes del conocimiento y orientación de políticas sociales. *Revista Perspectivas*, 21, 27-53.
- Slabbert, R. (2024). Effects of same-year/level peer-assisted learning on academic performance of students in health sciences' extended curriculum programmes at a University of Technology in South Africa. *Perspectives in Education*, 42(2), 46-59. <https://doi.org/10.38140/pie.v42i2.7311>
- Slabbert, R., y Du Plessis, J. (2021). Quality assurance of peer-assisted learning by measuring academic performance of health sciences extended curriculum students. *Perspectives in Education*, 39(2), 95-112. <http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i2.8>
- Subsecretaría de Educación Superior (ses). (2024). *Informe de Matrícula en Educación Superior en Chile 2024*. Servicio de Información en Educación Superior (sies) - Ministerio de Educación. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2024/07/Informe_matricula_2024_SIES_.pdf
- Topping, K. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345. <https://doi.org/10.1007/BF00138870>
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method; new developments / Tutoría entre iguales: método antiguo; nuevos avances. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- Topping, K. (2023). Advantages and Disadvantages of Online and Face-to-Face Peer Learning in Higher Education: A Review. *Education Science*, 13(4), 326. <https://doi.org/10.3390/educsci13040326>
- Valles, M. (1999). *Técnicas de Investigación Social*. Síntesis.
- Vélez, G. (2005). El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. *Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Universidad de Río Cuarto, Argentina, 2(1), 1-9.
- Véliz, C., y Navarrete, O. (2023). Acompañamiento entre pares como facilitador de los procesos de transición universitaria. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*, 6(12), 44-58. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/41076>
- Venegas-Ramos, L., y Gairín, J. (2020). Aproximación al estado de la acción tutorial en universidad chilenas. *Perfiles Educativos*, 42(167), 103-118. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.167.59002>

Yucra, Y. (2021). Tutoría universitaria en tiempos de pandemia, una prioridad para los estudiantes del altiplano de Puno. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37) 113-137. <https://doi.org/10.19053/01227238.12705>

Whitehead, M. (2021). *Peer tutoring in further Education: a study of the perceived experiences for a group of GCSE RESIT and a level-students and their teachers*. [Tesis de doctorado, University of Huddersfield]. School of Education and Professional Development.

[179]

Wisker, G., Expley, K., Antoniou, M., y Ridley, P. (2012). *Trabajar individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior*. Narcea.

Zapata, S. (2020). Perceptions of peer tutoring at a university in Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 21-38. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.pptu>

