

Tutoría entre pares y sus implicaciones en el rendimiento académico de estudiantes de educación básica

Peer Tutoring and Its Implications for the Academic Performance of Basic Education Students

Tutoria por pares e suas implicações para o desempenho acadêmico de alunos da educação básica

Murillo Ordoñez Josslin Justin¹
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
jmurilloo@uteq.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0009-5617-6332>



Bohórquez Troya Angèlica María²
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
abohorquez@uteq.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0009-5332-9815>



 DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/nE1/1394>

Como citar:

Murillo, J. J., Bohórquez, A. M. (2026). Tutoría entre pares y sus implicaciones en el rendimiento académico de estudiantes de educación básica. *Código Científico Revista de Investigación*, 7(E1), 1809-1829.

Recibido: 10/02/2026

Aceptado: 06/03/2026

Publicado: 31/03/2026

Resumen

Este estudio analiza cómo se implementa la tutoría entre pares en la Escuela de Educación Básica “18 de Octubre”, ubicada en Quevedo, Ecuador, y qué efectos se perciben en el rendimiento académico. Desde un enfoque metodológico cualitativo, se recaba información mediante entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes tutores y estudiantes tutelados, un grupo focal con estudiantes de sexto y séptimo año, y observación participante de sesiones de tutoría en el aula. Según lo indicado en los discursos de los docentes y los estudiantes, la estrategia se califica como una herramienta útil y colaborativa. Se asocia con cooperación, empatía y refuerzo de lo que aprendieron. Sin embargo, los registros de aula muestran que no lleva un esquema formal y se activa, generalmente, como apoyo circunstancial frente a las dificultades que surgen en el transcurso de la clase. Principalmente se utiliza en matemáticas. Según tutores y tutelados, se observan efectos inmediatos, como mejoras para realizar ejercicios específicos y mayor predisposición a elevar el rendimiento escolar. A pesar de ello, no se observan cambios sostenidos en las calificaciones generales, que sigue dependiendo en gran medida del estudio individual. Entre los desafíos más recurrentes señalan el poco tiempo para realizar las tutorías, la falta de preparación de los tutores y de materiales de apoyo.

Palabras clave: tutoría, aprendizaje, aula, educación, rendimiento.

Abstract

This study analyzes how peer tutoring is implemented at the 18 de Octubre Elementary School in Quevedo, Ecuador, and what effects are perceived on academic performance. Using a qualitative methodological approach, information is collected through semi-structured interviews with teachers, student tutors, and tutored students, a focus group with sixth- and seventh-grade students, and participant observation of tutoring sessions in the classroom. According to the teachers and students, the strategy is considered a useful and collaborative tool. It is associated with cooperation, empathy, and reinforcement of what they have learned. However, classroom records show that it does not follow a formal scheme and is generally activated as circumstantial support in response to difficulties that arise during class. It is mainly used in mathematics. According to tutors and tutees, immediate effects are observed, such as improvements in performing specific exercises and a greater willingness to improve academic performance. Despite this, no sustained changes in overall grades are observed, which continue to depend largely on individual study. Among the most recurring challenges are the limited time available for tutoring, the lack of preparation of tutors, and the lack of support materials.

Keywords: tutoring, learning, classroom, education, performance.

Resumo

Este estudo analisa como a tutoria entre pares é implementada na Escola de Educação Básica “18 de Outubro”, localizada em Quevedo, Equador, e quais os efeitos percebidos no desempenho acadêmico. A partir de uma abordagem metodológica qualitativa, as informações são coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas com professores, alunos tutores e alunos tutelados, um grupo focal com alunos do sexto e sétimo ano e observação participante de sessões de tutoria em sala de aula. De acordo com o indicado nos discursos dos professores e alunos, a estratégia é classificada como uma ferramenta útil e colaborativa. É associada à

cooperação, empatia e reforço do que aprenderam. No entanto, os registos da sala de aula mostram que não segue um esquema formal e é ativada, geralmente, como apoio circunstancial face às dificuldades que surgem no decorrer da aula. É utilizada principalmente em matemática. De acordo com tutores e tutelados, observam-se efeitos imediatos, como melhorias na realização de exercícios específicos e maior predisposição para elevar o desempenho escolar. Apesar disso, não se observam mudanças sustentadas nas notas gerais, que continuam a depender em grande medida do estudo individual. Entre os desafios mais recorrentes, destacam-se o pouco tempo para realizar as tutorias, a falta de preparação dos tutores e de materiais de apoio.

Palavras-chave: tutoria, aprendizagem, sala de aula, educação, desempenho.

Introducción

La educación básica enfrenta actualmente el desafío de garantizar aprendizajes significativos que respondan a la diversidad de ritmos y necesidades de los estudiantes. En este contexto, el rendimiento se consolida como un indicador relevante de la calidad educativa, al reflejar no solo el logro académico, sino también el desarrollo de procesos de aprendizaje, cooperación y formación integral. Diversos estudios en el ámbito educativo señalan que la incorporación de estrategias pedagógicas colaborativas favorece una mayor participación estudiantil y fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica.

Entre estas estrategias destaca por ser una práctica pedagógica que promueve el aprender cooperando-, la tutoría entre pares. Esto ocurre, porque permite que diferentes estudiantes cooperen y ayuden a otros estudiantes en el intercambio sobre conocimientos. Esta estrategia está vinculada al fortalecimiento del rendimiento, dado que facilita la comprensión de contenidos y genera un clima de confianza que favorece la participación en el aula.

A nivel internacional, como indican Alegre et al. (2024) que las diferentes investigaciones que se han hecho en distintas instituciones educativas muestran que la tutoría entre pares favorece el aprendizaje. También contribuye al desarrollo de habilidades sociales y al fortalecimiento de la cooperación. Simultáneamente, se observa un impacto favorable en la

motivación y en el acompañamiento académico en niveles de educación básica, y la interacción con pares cumple un rol formativo fundamental.

En contextos educativos similares, a nivel nacional se han llevado a cabo estudios que han podido comprobar cómo la tutoría entre iguales favorece la disminución de las dificultades de aprendizaje, al tiempo que refuerza el trabajo cooperativo en el aula. Sin embargo, el mismo informe documenta que no siempre se aplica de forma sistemática o no son evaluados en función de la percepción del alumnado. Esto resulta en un escaso conocimiento sobre su posible incidencia (Kanwal, 2026).

A nivel de lo local, esto incluye prácticas educativas, donde se aplica de manera esporádica la mentoría entre pares, no se analiza lo vivido, las percepciones y las interacciones de los discentes. La tutoría entre pares es una estrategia de aprendizaje cooperativo, que por su relevancia requiere un estudio más a fondo que relacione esta práctica con el rendimiento escolar en educación básica. En este marco, la investigación busca una evaluación de la tutoría entre pares en el rendimiento escolar de alumnos de educación básica; vinculando sus vivencias, percepciones y modalidades de cooperación a través de actos escolares.

Se considera la importancia de las estrategias de aprendizaje colaborativo en educación básica, particularmente la tutoría entre pares, que denotaba una forma de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en la sociedad. En este sentido, se plantea como objetivo del estudio analizar la incidencia de la tutoría entre pares en el rendimiento escolar de los escolares de educación básica de la Escuela de Educación Básica “18 de Octubre”, a partir de sus vivencias, percepciones y formas de cooperación en el aula, que, como herramienta pedagógica, incide en el aprendizaje, la motivación y la relación entre los estudiantes.

Marco teórico

Tutoría entre pares desde las teorías pedagógicas clásicas

La Tutoría entre pares está fundamentada en el enfoque sociocultural del aprendizaje que Lev Semiónovich Vygotsky concibe, según el cual el conocimiento se construye mediante la acción social y la mediación entre personas. Según el autor, la noción de zona de desarrollo próximo precisa que el aprendizaje se potencia mediante el soporte de otro sujeto que tiene un nivel de competencia superior. Este concepto subyace a la eficacia del aprendizaje entre iguales (Carvalho, 2021).

Desde un enfoque de la perspectiva constructivista, Jean William Fritz Piaget indica que el aprendizaje es el resultado de la interacción que el sujeto tiene con el medio. Además, el conflicto cognitivo es el que promueve el desarrollo intelectual. Las relaciones entre iguales permiten el intercambio de ideas, la confrontación de opiniones y la reestructuración de conocimientos (Moliner et al., 2022). Asimismo, David Paul Ausubel, desde la teoría del aprendizaje significativo, señala la importancia de los conocimientos previos y la interacción para la asimilación de nuevos contenidos. La tutoría entre pares permite que el estudiante explique, relacione y resignifique los contenidos, logrando aprendizajes más duraderos y significativos (Chacón, 2022).

Aportes actuales sobre tutoría, rendimiento y aprendizaje cooperativo

En investigaciones recientes, Robert Edward Slavin señala que estrategias de aprendizaje cooperativo, incluida la tutoría entre iguales, tienen efectos positivos sobre el rendimiento porque aumenta la responsabilidad individual y grupal en el aula. De acuerdo a sus investigaciones, el rendimiento escolar se incrementa cuando el estudiante trabaja en conjunto (Garriga et al., 2023).

Los autores David William Johnson y Roger Thomas Johnson argumentan que la cooperación estructurada que se estructura no solo beneficia el rendimiento escolar, sino que

también potencia la dimensión social de los educandos, su motivación y, así como su autoestima, aspectos estos que son básicos en la educación básica (Alegre y Moliner, 2022).

En el marco de América Latina, César Coll Salvador considera que el aprendizaje entre iguales facilita procesos de construcción conjunta del conocimiento y refuerza el componente activo del estudiante en su propio aprendizaje, además de destacar el papel del docente mediador. Así mismo, plantea Aníbal León Pérez que el rendimiento académico, en gran medida, se ve influenciado por factores que tienen que ver con el área pedagógica y los que están relacionados con lo social.

Así, la interacción entre pares tiene un importante papel aquí, en especial en las primeras etapas de la escolaridad (Jonson y Witte, 2025).

Finalmente, María Elena Chan Núñez resalta que el uso de técnicas didácticas colaborativas en la educación básica fortalece el trabajo de los alumnos y mejora el rendimiento académico, siempre y cuando se consideren la dinámica grupal y la opinión de los estudiantes (Moriña et al., 2021).

Marco legal

En el contexto ecuatoriano, la tutoría entre pares encuentra su fundamento jurídico en la Constitución de la República del Ecuador, la cual concibe la educación no solo como un servicio público, sino como un derecho humano a lo largo de la vida y un deber ineludible del Estado. Esta concepción implica que el sistema educativo debe generar condiciones reales para garantizar el acceso, permanencia y culminación de los estudios sin discriminación. Desde esta perspectiva, la tutoría entre iguales puede interpretarse como una estrategia pedagógica coherente con el mandato constitucional, dado que promueve el acompañamiento académico oportuno y contribuye a prevenir el rezago y la deserción escolar.

El artículo 26 de Nuestra Constitución, establece que se asigna al Estado la primera responsabilidad de garantizar la educación, así mismo también esta es una comparte de la

persona, de la familia y de la sociedad. Gracias a la aplicación de este principio de corresponsabilidad, los propios alumnos están en condiciones de participar activamente en procesos de aprendizaje lo que legitima la aplicación de metodologías colaborativas como tutoría entre pares. En este sentido, además de constituir un recurso didáctico, es una expresión práctica del principio constitucional de participación en el proceso educativo.

Tal cual lo establece el artículo 14 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), las estudiantes tienen derecho a diversas ofertas de educación flexible e innovadora. Desde la perspectiva pedagógica, el presente artículo deja en claro el modo en que se pueden utilizar estrategias alternativas de apoyo académico, tutorías individuales o cooperativas, en caso de presentarse algún inconveniente en alguna materia.

En concordancia con ello, el Reglamento General de la LOEI prevé que antes de realizar las evaluaciones y frente a un mal desempeño se puedan implementar acciones de refuerzo académico individuales o grupales. Esta disposición no solo permite el aprendizaje, sino que también lo fomenta de manera explícita. La tutoría entre pares es así un dispositivo de acción tutorial que sirve para garantizar un derecho, el de una educación de calidad, inclusiva, equitativa.

En consecuencia, el marco normativo ecuatoriano no menciona de manera expresa la “tutoría entre pares”, pero sí establece principios inclusión, participación, flexibilidad pedagógica y corresponsabilidad que la sustentan jurídicamente. Desde una lectura interpretativa, esta estrategia se configura como un mecanismo válido y coherente con el mandato constitucional y legal de asegurar el derecho a la educación en condiciones de equidad y calidad.

Contexto de la investigación

En América Latina, la tutoría entre pares ha crecido como estrategia para mejorar la calidad y equidad educativa. En Ecuador se promueve como apoyo a estudiantes con bajo

rendimiento; sin embargo, aún existen pocos estudios que expliquen cómo se implementa en el aula, qué significados le atribuyen docentes y alumnos y cuáles son sus efectos reales en el desempeño escolar. Aunque la literatura internacional ofrece orientaciones generales, es necesario analizar esta práctica en contextos específicos, considerando sus particularidades socioculturales y organizativas. Este artículo examina su aplicación en educación básica y sus implicaciones en el rendimiento académico, desde un enfoque cualitativo que integra testimonios y observaciones de aula.

El objetivo de esta investigación es analizar las limitaciones de la tutoría entre pares y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica, a partir de la experiencia de los propios actores escolares.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con análisis fenomenológico y diseño interpretativo, centrado en comprender la tutoría entre pares dentro de su contexto real de aplicación en una institución de educación básica. Este enfoque permitió examinar el fenómeno en profundidad, integrando múltiples perspectivas y técnicas de recolección de datos para lograr una comprensión amplia del objeto de estudio.

La investigación se llevó a cabo en la Escuela de Educación Básica “18 de Octubre”, institución pública ubicada en Quevedo, Ecuador, que atiende de 1.º a 7.º de Educación General Básica. Se seleccionó intencionadamente a participantes vinculados a experiencias informales de tutoría entre pares.

Cuatro educadoras de nivel primario (mujeres, de 27 a 45 años, con entre 4 y 20 años de antigüedad). Igualmente, participaron 12 estudiantes tutores de sexto y séptimo años (de 10 a 12 años de edad), seleccionados por su excelente desempeño académico, y 12 estudiantes tutelados de esa misma franja etaria. Tuvieron la oportunidad de participar en

entrevistas. Igualmente, se realizó un grupo focal con 6 alumnos (tres de 6° y tres de 7°, entre tutores y tutelados) para profundizar en sus vivencias y valoraciones. Con la autorización institucional y el consentimiento informado de sus padres o representantes se realizó. Me garantizaron que mi información sería confidencial y anónima con fines solo de investigación.

Se emplearon entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes, tutores y tutelados, organizadas en torno a cuatro categorías de análisis: (I) implementación de la tutoría, (II) percepciones sobre aprendizaje, (III) limitaciones y dificultades, y (IV) impacto en rendimiento y motivación. Las entrevistas se realizaron tomando un tiempo de 20 a 40 minutos de forma presencial.

Se grabaron con autorización y se les dio una transcripción para el análisis. El grupo focal permitió una comparación de perspectivas entre los estudiantes y una profundización de sus visiones, en especial en lo socioemocional y en los significados de la práctica.

La técnica complementaria fue la observación participante. Se realizaron cuatro observaciones de clases (45 minutos) completas en sexto y séptimo año, Fundamentalmente en Matemáticas y además en Lengua, Ciencias Naturales e Inglés. La investigadora fue una participante moderadora que no participó (intervino) sino que utilizó un documento estructurado que usó como guía para registrar: dinámica del grupo, interacciones y limitaciones, clima emotivo y motivación. La triangulación permitió que se fueran contrastando los discursos frente a la práctica.

Resultados

Los hallazgos principales de la investigación se estructuraron en cuatro ejes temáticos, en correspondencia con los objetivos específicos y las categorías de análisis. En las matrices de análisis por categorías (véanse las Tablas 1 a la 4) se integraron las percepciones

provenientes de las diferentes fuentes de datos, presentando convergencias y divergencias relevantes.

Implementación de la tutoría entre pares en el aula

Tabla 1.

Matriz resumen de resultados. Categoría 1: Implementación de la tutoría entre pares

| Código analítico | Subdimensión / eje analizado | Hallazgo central | Evidencia (fuente) | Ejemplo textual (cita/paráfrasis breve) | Implicación para el funcionamiento de la tutoría |
|------------------|---|---|--|--|--|
| C1.1 | Existencia de programa / nivel de formalización | La tutoría se aplica informal y esporádicamente por iniciativa docente; no hay un programa institucional estructurado. | Charlas con docentes. Observación. | Cuando en momentos puntuales hay que dar soporte a un tema. | La ausencia de estandarización y continuidad es un riesgo, dado que depende de la decisión docente y del contexto inmediato. |
| C1.2 | Contexto en el cual se va a aplicar (momento y objetivo). | Se activa como recurso imprevisible y dentro del aula cuando un alumno no entiende. | Charlas con educadores. Observación. | Si veo que un estudiante no entiende, le pido a otro compañero que le explique. | Intervención reactiva para necesidades concretas y para momento puntual. |
| C1.3 | Asignatura focal | En las matemáticas predomina que se considera la asignatura más difícil para el desempeño escolar. | Entrevistas de observación. | "Formamos parejas para la realización de ejercicios matemáticos." | El impacto está focalizado en una materia concreta. |
| C1.4 | Prácticas institucionales o no en las aulas | La tutoría entre pares no se aplica en toda la escuela, varía en diferentes aulas | Observación: 7.º "B" tiene mejor estructura la tutoría entre pares que 6.º "A" y "B" o 7.º "A" | En 6.º "B" no se evidenció tutoría entre pares. | Inconsistencia entre paralelos para aplicar la práctica de tutoría entre pares |
| C1.5 | Criterios de asignación de roles | El docente designa al tutor (alumno de mejor rendimiento/dominio) en el momento | Entrevistas a docentes y a estudiantes tutores | "Procuró que el tutor sea un niño que domine bien el ejercicio". | Riesgo de sobrecarga para los mismos estudiantes y reproducción de asimetrías dentro del aula. |
| C1.6 | Capacitación del estudiante tutor | No se realiza capacitación previa formal a los tutores por parte de sus docentes. | Entrevistas a docentes y estudiantes tutores | "No he dado entrenamiento formal a los tutores". "La maestra únicamente me dijo "ayuda a tu compañero". | La escasa preparación de los tutores limita la calidad de sus explicaciones. |
| C1.7 | Modalidad de las tutorías | Se impone en la enseñanza la tutoría unidireccional y fija. | Observación | En las tutorías en clase participaron los tutores y tutelados habituales | Prácticamente no hay alternancia de roles tutor/tutelado. |
| C1.8 | Organización y secuencia de las tutorías | No existe una secuencia planificada específica. Se integra la tutoría durante la clase, según las necesidades que surjan. | Entrevistas Observación | La tutoría entre pares se realiza como parte de la clase. | Pérdida de sistematicidad y eficacia variable de las tutorías, según condiciones inmediatas y control del aula. |
| C1.9 | Tiempo destinado | Tiempo integrado a la clase y generalmente suficiente para apoyo puntual, con diferencias por aula | Observación (6.º "A" y 7.º "B" con tiempo adecuado) | En 7.º "B" hubo secuencia clara y tiempo suficiente. En 6.º "A" se realizó la tutoría sin apresuramientos. | Si no se planifica, la tutoría compite con el ritmo de clase y puede interrumpirse antes de que los alumnos consoliden sus aprendizajes. |
| C1.10 | Recursos didácticos | Recursos mínimos requeridos: pizarra, cuaderno y textos. No disponen de materiales específicos de tutoría. | Entrevistas Observación | "Solo tenemos la pizarra y los cuadernos, ningún recurso adicional". | La no disponibilidad de recursos específicos de tutoría puede restar calidad a este proceso y a los resultados de aprendizaje. |

| | | | | | |
|-------|--------------------------|---|--------------------------------|--|---|
| C1.11 | Rol docente | El docente interviene en la tutoría para corregir o complementar las explicaciones de estudiantes tutores. | Observación (6.º “A”, 7.º “B”) | El docente acompaña la actividad y orienta los procedimientos en las tutorías. | Mejora el control de la calidad de la tutoría. |
| C1.12 | Balance profesor-colega. | En ocasiones, interrumpe las tutorías (6º “B” y 7º “A”) y en otras, guía a los tutores, pero no los reemplaza (7º “B”). | Observación | La participación del docente guiando las tutorías predomina. | Los docentes no tienen una clara especificidad para acompañar las tutorías. |

Nota. C1 = código analítico; datos obtenidos de entrevistas y observación

La tutoría entre pares no es institucional y se produce de manera fragmentaria y sin reglas. Por lo general, se genera para hacer frente a dificultades concretas, sobre todo en la materia Matemática, y se le asigna el rol de tutor rápidamente al alumno de mejor rendimiento, sin preparación previa de ningún tipo. En la modalidad del diseño de la interacción predomina un acompañamiento unidireccional, con interacciones uno a uno y escasa rotación de roles. Se notan diferencias entre aulas; algunas experiencias son más organizadas; en cambio, en otras se pierde continuidad en la tutoría frente al apoyo directo del docente. Por lo general, el ejercicio trabaja con recursos escasos y bajo el control del profesorado.

Percepciones sobre la tutoría entre pares y el aprendizaje

Tabla 2.

Matriz resumen de resultados. Categoría 2: Percepciones sobre la tutoría entre pares y el aprendizaje

| Código analítico | Subdimensión / eje analizado | Hallazgo central | Evidencia (fuente) | Ejemplo textual (cita/paráfrasis breve) | Implicación para el aprendizaje |
|------------------|--|---|--------------------------------------|--|---|
| C2.1 | Calificación global del estudiante. | Las percepciones de la tutoría entre pares fueron en su mayoría positivas; se consideró útil, colaborativo y solidario por los estudiantes. | Grupo focal Entrevistas | “Ha sido algo bueno/útil”; estar satisfecho por haber ayudado; estar orgulloso por haber contribuido a “buenas notas”. | Facilitó la disposición y aceptación de la estrategia, lo cual fue clave para su continuidad. |
| C2.2 | Acontecer socioemocional a lo largo de las tutorías. | Se dio apoyo y gratificación mutua. | Grupo de debate. Entrevistas. | Qué mejora la relación que un amigo lo ayude, pero lo hará un amigo. | El aspecto social y emocional encourage la participación y los aprendizajes. |
| C2.3 | Aceptación de la tutoría por el tutelado | La mayoría de los tutelados expresaron agrado al recibir ayuda. | Entrevistas a estudiantes tutelados. | Diez estudiantes manifestaron que les sirven los tutoriales. | Se mostró muy abierto, aunque con diferentes niveles de implicación. |
| C2.4 | Identidad y rol del tutor | Los tutores han percibido esta acción como un reconocimiento y una experiencia positiva. | Entrevistas a tutores | “Es bueno que la profesora confíe en mí para ayudar.” | El tutor sintió que su autoestima académica y su sentido de responsabilidad mejoraron. |

| | | | | | |
|-------|---|--|--|---|---|
| C2.5 | Comparación con el docente | El docente es el recurso más evidente para la explicación. | Grupo focal | Los mayores detalles del profesor, y enseñar mejor. | El tutor fue una ayuda que reforzó la forma de pensar complementaria. |
| C2.6 | Comparar las tutorías con la enseñanza tradicional. | A los alumnos se les notó más tranquilidad en una sesión de grupo focal. | Grupo focal Entrevistas | Con un compañero hay más confianza y no me da vergüenza decirle que no entiendo. | Las dudas y recibir ayuda académica fueron más fáciles de comunicar. |
| C2.7 | Lenguaje cercano y comprensible | Se tuvo en cuenta que el tutor y el alumno usaran palabras sencillas. | Grupo focal Entrevistas | “Mi compañera tiene una forma más fácil de explicarme, con ejemplos”. | El entendimiento de un contenido ha aumentado. |
| C2.8 | Clima de confianza | El tutelado no tuvo inhibiciones a la hora de preguntar, se generó una relación horizontal y de respeto. | Observación (7.º “B”) | Conversación en voz baja, preguntas sin temor. | Se observó concordancia entre el discurso y la práctica en casos de tutoría exitosa. |
| C2.9 | Beneficio pedagógico para el tutelado (refuerzo) | Se consideró que alumnos tutores establecen un tipo de retroalimentación relacionada a aprendizajes. | Entrevistas a docentes | “Recibe la explicación nuevamente, de una forma distinta”. | Sugirió la consolidación de contenidos. |
| C2.10 | Ventaja educativa para el profesor. | El tutor que enseña, afianza conocimientos y detecta errores. | Entrevistas | "Enseñar a otro nos obliga a recordar bien"; "al explicarlo me doy cuenta y lo corrijo”. | Se promovió la autoevaluación y el aprendizaje metacognitivo del tutor. |
| C2.11 | De habilidades y cambios de participación. | Los tutores desarrollaron cualidades de clase en seguridad y liderazgo. Además, se aumentó la participación y supervisión. | Entrevistas | “Participan más en clases”. | Combinamos la actividad tutorial con el desarrollo de habilidades sociales y académicas, y su participación en el aula. |
| C2.12 | Practicidad útil para el tutelado. | Los alumnos resaltan que con la tutoría adquirieron conocimientos y pudieron realizar tareas. | Entrevistas a tutelados Grupo focal | Mi profesor me ayudó a hacer la tarea, por lo tanto, ya no me atrase. | Se mantuvo el interés por el aprendizaje. |
| C2.13 | Tutoría como complemento | Cuando no se comprendía la explicación del docente, se designó a la tutoría como refuerzo. | Grupo focal Entrevistas a docentes | La tutoría ayudó a entender los contenidos cuando no los comprendían bien al explicarlos el profesor. | Se reforzó la importancia de la tutoría como práctica complementaria a la educación. |
| C2.14 | Cultura de colaboración y convivencia | Refuerzo de la camaradería y de la solidaridad. Los educadores indicaron que se logra una mejor convivencia empática. | Grupo focal Entrevistas a docentes | Los estudiantes se están ayudando más, ya no se burlan tanto, saben les toca ayudar. | Se ayudó a conseguir condiciones más favorables en cuanto al aprendizaje en el aula. |
| C2.15 | Rol docente desde la perspectiva estudiantil | Los estudiantes opinaron que la guía del profesor era buena, pero que exigían más libertad para el tutor. | Entrevistas a tutores | “(El profesor) nos va guiando”. “(Necesitamos) que nos dé más tiempo solos, sin interrumpir”. | Se requiere supervisar la calidad de la tutoría sin interferir en la actuación del tutor. |
| C2.16 | Percepción del acompañamiento docente | La mayoría de los tutores percibieron la intervención del docente; una minoría | Entrevistas a tutores Observación | “Nos está mirando y si nos equivocamos, nos corrige”. “Nos deja solos”. | Se planteó que hubiera diferente estilo de docente y diferentes |

| | | | | | |
|-------|---------------------------|--|------------------------|--|--|
| C2.17 | Percepción docente global | confianza con menos intervención. Los docentes estimaron que la tutoría produjo efectos positivos en el aprendizaje y motivación, aunque con cautela en su alcance. | Entrevistas a docentes | “(La tutoría entre pares) sí influye positivamente”. “(Los tutores) se motivan, se sienten útiles”. | experiencias de tutores. Enfatizó la importancia de las tutorías, pero una dependencia esencial con la enseñanza docente. |
|-------|---------------------------|--|------------------------|--|--|

Nota. C2 = código analítico; los hallazgos se basan en entrevistas, grupos focales y observación participante. Las citas textuales se presentan de forma resumida.

La tutoría entre pares genera beneficios tanto a nivel académico como social y emocional en docentes y estudiantes. Los tutelados sostienen que es más fácil preguntar a un compañero y que le expliquen en un lenguaje cercano, sin embargo, acuden al docente cuando es más complejo. Las personas que tienen la función de tutor son más seguros y admirados. Los tutelados destacan el apoyo para alcanzar el nivel y resolver las dificultades concretas. La tutoría, aunque no sustituye la enseñanza, complementa el aprendizaje, la motivación y la convivencia de los docentes. Se reconoce que lo acepta, aunque existe la problemática de la mediación.

Limitaciones y dificultades en la aplicación de la tutoría entre pares.

Tabla 3.

Matriz resumen de resultados. Categoría 3: Limitaciones y dificultades en la aplicación de la tutoría entre pares

| Código analítico | Subdimensión / eje analizado | Hallazgo central | Evidencia (fuente) | Ejemplo textual (cita/paráfrasis breve) | Implicación para la efectividad de la tutoría |
|------------------|--|---|---|---|--|
| C3.1 | El tutor se encuentra con problemas para explicar. | Los tutores se vieron incapaces de enseñar a pesar de saberlo. | Investigaciones a tutores. Grupo de enfoque. | Se me complica explicarles y que no me comprendan. No se si son tontos o lo aparentan. | La calidad del apoyo a la persona tutelada y la poseer claridad de las explicaciones se deterioró. |
| C3.2 | Inseguridades del educador y los límites del dominio de los temas. | Algunos tutores se confundieron con ejercicios más complejos y pidieron ayuda al docente. | Observación (6.º “A”) | La docente intervino en la confusión de la tutora encargada de un ejercicio más complejo. | Se evidenció que el trabajo del tutor no era constante, sino por docente. |
| C3.3 | Diferencias en competencias tutoriales | Algunos tutores explicaron con seguridad, otros dudaron. | Observación | En 7.º “B”, el tutor explicó con seguridad paso a paso. | La veracidad y solidez de los resultados depende del perfil del tutor y no de un estándar institucional o de un acuerdo institucional. |
| C3.4 | Falta de estrategias didácticas del tutor | Los tutores explicaron sin recursos pedagógicos alternativos. | Grupo focal Entrevistas | “Si igual no entienden, ya no sé cómo más explicar”. | No se adaptó a las diferentes maneras de aprender. |
| C3.5 | Impaciencia y frustración del tutor | Algunos tutores manifestaron sensaciones de desesperación y frustración cuando el | Entrevistas a tutores | “No tengo mucha paciencia, me frustró si no entienden”. | Se percibe el riesgo de que se produzca un tensado entre pares y que se debilite el clima de |

| | | | | | |
|-------|---|--|---|--|---|
| C3.6 | Dificultad para comprender al tutor | tutelado no entendía con rapidez. Los tutelados señalaron que a veces el tutor explicaba rápido, saltaba pasos o era confuso. | Entrevistas a estudiantes tutelados Grupo focal | “Lo explica muy rápido”. “Pasa directo a la respuesta”. “Me enredo más”. | apoyo necesario para aprender. Se evidenció en las respuestas frustración durante la tutoría y necesidad de buscar la ayuda del docente |
| C3.7 | Errores o explicaciones inadecuadas del tutor | Los participantes referían que el tutor se podía equivocar o explicar mal el contenido. | Entrevistas a tutelados Grupo focal | “A veces mi tutor me explica mal y me enredo más”. | La confianza podría disminuir en la tutoría entre pares al no poder explicar. |
| C3.8 | Tensiones y desacuerdos entre pares | No siempre era resultado del comportamiento del otro, como por ejemplo, cuando el tutelado no comprendía y se frustraba, siempre surgían conflictos o desacuerdos. | Grupo focal Observación (7.º “B”) | "Hubo una ligera controversia, pero se arregló". A veces, nos enfadamos un poco. | Se afectó la disposición a continuar la tutoría, porque no había pautas de convivencia y mediación. |
| C3.9 | Diferencias de ritmo y atención | Los problemas de calidad ocurrían porque el tutelado se distraía o no lee el texto. | Entrevistas a tutores Observación (7.º “A”, 7.º “B”) | Me resulta difícil la tutoría porque son muy distraídos. Informe sobre observación: “con solo un niño fue desajuste de ritmo” | Se evidenció la necesidad de formaciones para poder mejorar las explicaciones de acuerdo a los ritmos de aprendizajes. |
| C3.10 | Tiempo insuficiente por presión curricular | Se consideró la ineficacia del suministro de servicios. No existieron períodos especiales para tutorías. | Entrevistas a docentes | “El horario es muy ajustado”. | Solamente se les dio seguimiento permanente a los estudiantes con mayor rezago. |
| C3.11 | Tutoría breve e interrumpida | Las sesiones de tutoría a veces duraban sólo unos minutos y podían ser interrumpidas en cualquier momento. | Observación (6.º “A”, 7.º “B”) | Las interacciones entre profesor y alumno duraron minutos antes de retomar la dinámica de clase. | Las tutorías y las oportunidades para asegurar los aprendizajes fueron menos explícitos. |
| C3.12 | Sobrecarga docente y grupos numerosos | Los docentes señalaron la dificultad para estar atentos a las parejas dentro de aulas numerosas y la carga de trabajo. | Entrevistas a docentes | “Con tantos estudiantes es difícil estar pendiente de cada pareja”. | El control que se hace de la calidad de la tutoría y la retroalimentación docente-tutor, se encuentra limitado por la sobrecarga profesional. |
| C3.13 | Falta de personal de apoyo | Los profesores no contaron con el apoyo de asistentes o ayudantes que les ayudaran a supervisar la tutoría. | Entrevistas a docentes | “Él (docente) solo debe encargarse de toda la clase” | La capacidad de las instituciones para sostener la actividad de tutoría ha ido disminuyendo más y más. |
| C3.14 | Escasez de recursos didácticos | Faltaron materiales específicos (fichas/guías) y tecnologías de apoyo para llevar a cabo la experiencia. | Entrevistas a docentes, Observación | “Nos faltan recursos. Sería bueno tener fichas”. | Escaso reconocimiento para transitar a una explicación fácil. |
| C3.15 | Falta de capacitación formal de tutores | Un profesor dijo que no estuvo entrenado formalmente y eso fue un error. Adicionalmente, indicaron que no sólo eso, sino que no hay tiempo y no hay instrucciones. | Entrevistas a docentes | “Se requieren capacitación previa, objetivos claros, actividades estructuradas”. | La tutoría se define como una práctica improvisada, donde la calidad y el alcance depende del aula. |
| C3.16 | Ausencia de lineamientos institucionales | Los entrevistados señalaron que la tutoría dependía de esfuerzos aislados, ya que carecían de un marco. | Entrevistas Observaciones | “Elementos ausentes en la práctica cotidiana”. | La reducción de su efecto en los resultados académicos fue resultado de los escasos niveles de sostenibilidad y consistencia. |
| C3.17 | Resistencia o vergüenza del tutelado | Algunos estudiantes mostraron incomodidad o resistencia inicial a ser tutorados, temiendo ser discriminado. | Entrevistas a tutelados | Creía que se burlarían de mí. “No quieren mi ayuda”. | La participación y la apertura a ayudar fueron limitadas, especialmente al inicio, cuando no se generaba un clima de respeto. |
| C3.18 | Riesgo social controlado | No se validó maltrato ni ridiculización en las tutorías vistas. | Observación Entrevistas a docentes | Los docentes no reportaron burlas. | Aunque se considera un factor protector, el clima socioemocional del aula |

debe ser monitoreado por las docentes.

Nota. C3 = código analítico; los hallazgos se basan en entrevistas, observaciones y grupos focales. Las citas se presentan de forma resumida para mayor claridad.

El testimonio y la observación evidencian limitaciones pedagógicas e institucionales que afectan la tutoría entre pares. Algunos docentes no cuentan con estrategias para errar en contenidos sencillos. Nada saben de estas inseguridades e impacencias. Los alumnos que reciben tutorías suelen señalar que sus profesores dan rápidas o incompletas explicaciones que les generan frustración y acaban teniendo que ir de nuevo al profesor. Los escasos tiempos, los grupos numerosos, la sobrecarga y la falta de recursos también dificultan la implementación. Sin una regulación específica y la correspondiente capacitación del aula, lo que se realiza pasa a ser una práctica improvisada y desigualmente implementada.

Limitaciones y dificultades en la aplicación de la tutoría entre pares.

Tabla 4. Matriz resumen de resultados. Categoría 4: Impacto en el rendimiento académico y la motivación estudiantil

| Código analítico | Subdimensión / eje analizado | Hallazgo central | Evidencia (fuente) | Ejemplo textual (cita/paráfrasis breve) | Implicación para el rendimiento y la motivación |
|------------------|---|---|--|---|--|
| C4.1 | Mejora inmediata de comprensión (aprendizaje puntual) | Se reportaron mejoras inmediatas en comprensión de contenidos específicos con dificultad previa | Grupo focal Entrevistas | “Comprender cosas que no habían quedado claras”; ejemplo de divisiones con decimales comprendidas tras explicación “despacio” | Favoreció aprendizaje procesal y resolución de dudas puntuales, especialmente en Matemática. |
| C4.2 | Cumplimiento de tareas y ejercicios académicos | La tutoría facilitó completar deberes y ejercicios que no se lograban de manera autónoma | Entrevistas | “Mi tutor me ayudó. “Ya no me quedé atrasado”. “Más estudiantes entregan las tareas correctamente”. | Disminuyeron el rezago inmediato y el riesgo de notas negativas por tareas incompletas. |
| C4.3 | Progreso en desempeño cotidiano del aula | Se observó que estudiantes que se estancaban lograron terminar ejercicios con apoyo entre pares | Entrevistas a docentes | “Aquellos niños que se quedaban estancados... ahora logran terminarlo” | Incrementó productividad académica en clase, actuando como precursor de mejoras posteriores. |
| C4.4 | Impacto en calificaciones (visión estudiantil) | Los estudiantes no percibieron cambios significativos en sus notas globales por la tutoría | Grupo focal | “No han notado cambios significativos”. “Sigo sacando más o menos las mismas notas”. | Sugirió que el efecto fue limitado en interpretaciones formales a corto plazo. |
| C4.5 | Tutoría como apoyo | Trabajar seis horas diarias y de manera más consciente en casa. | Grupo focal | El profesor tutor me explica las tareas, pero los exámenes también cuentan estudiar (el solo). Exactamente. Si no lo haces, no vas a tener el resultado que quieres. | Resaltó que la tutoría complementa, pero no sustituye a la enseñanza. |
| C4.6 | Impacto parcial en microevaluaciones | Hubo una mejoría en las tareas, en especial en matemáticas. | Entrevistas a protegidos. Revisión. | "En el pasado (los alumnos) fallaban quizzes, luego (los alumnos) empezaron a aprobar." | Las tutorías de refuerzo tuvieron un impacto más acentuado. |

| | | | | | |
|-------|---|--|-----------------------------------|--|---|
| C4.7 | Docentes y su percepción sobre las notas. | Notaron mejoras en las calificaciones. | Entrevistas a docentes | “La influencia sobre las notas es escasa, pero se manifiesta en la comprensión.”. | Recibieron tutorías y mejoraron las notas concretamente. |
| C4.8 | Más regularidad en el efecto motivacional. | La tutoría se relacionó con mayor motivación para estudiar y participar. | Grupo focal Entrevistas | “Me siento más motivado para estudiar y participar”. Me motiva a seguir haciéndolo y no a abandonar la tarea. | La persistencia académica y su efecto en el rendimiento del alumno a medio plazo, fue realmente reforzado. |
| C4.9 | Motivación del tutor por responsabilidad | Se esperaba que un tutor les diera la postura. | Entrevistas a tutores | “Yo también estudio más para no quedar mal”, dijo la tutora. | El compromiso del tutor y su autorregulación personal se vea incrementada, esperándose que tenga un efecto indirecto en su rendimiento. |
| C4.10 | Cambios actitudinales observados por docentes | Se apreció mayor interés, atención y participación en estudiantes tutorados. | Entrevistas a docentes | “De la nada, son mejores amigos. están más interesados. | Efecto y conducta. |
| C4.11 | Clima emocional como soporte del aprendizaje | Las tutorías que tuve se desarrollaron en un ambiente de confianza, respeto y emociones positivas. | Observación | “Ambiente de confianza y respeto”. | Se crearon condiciones socio-emocionales que hicieron fácil la propuesta. |
| C4.12 | Un gran sufrimiento emocional y psicológico. | Sentí la frustración, aunque esto no anulaba una valoración positiva cuando no se alcanzaba la comprensión | Grupo focal Entrevistas a tutores | No me comprenda lo mismo, pero me gusta intentarlo igualmente. | Acordó una tensión que lleva para no desanimarse. |
| C4.13 | Diferente efecto dependiendo del papel. | El tutor sintió más confianza y se consolidó como buen tutelador, el tutelado entendió más puntualmente y recibió el soporte emocional que hizo falta. | Entrevistas Grupo focal | Ofrecen mayor seguridad a las pedagogías. Son los profesores los que manifiestan que los asesores tuvieron un poco más de tutelados. | Se observó que no todos sacan el mismo provecho, lo que indicaría que sería más conveniente establecer estrategias que distribuyan el rol (es decir, rotación). |
| C4.14 | Condicionabilidad del impacto de las tutorías | No se conseguían avances sostenidos con la tutoría, si la misma no era continua y no se enmarcaba en un plan mayor. | Entrevistas a docentes | “La tutoría sirve, pero no va a ser suficiente”. | Se analizaron razones del efecto limitado de las tutorías. |
| C4.15 | Efecto potencial mayor de las tutorías en aulas más estructuradas | Se concluyó que el efecto de la tutoría era mejor si se aplicaba bien. | Observación (7.º “B”) | En las aulas con mayor continuidad de tutorías se percibió mejor rendimiento académico. | La manera en que se estructuraban las tutorías se vio como modulador del impacto en el rendimiento. |

Nota. C4 = código analítico; hallazgos basados en entrevistas, grupos focales y observaciones. Las citas se presentan de forma resumida para mayor claridad.

Las tutorías entre pares resultan especialmente efectivas en cuanto a la comprensión al momento de los contenidos y a la realización diaria de tareas. No hay cambios significativos en la nota final, aunque si ha mejorado en los deberes, las lecciones y en algún quiz. Por otro lado, docentes y estudiantes afirman que en clase se da más continuidad. El impacto más duradero se refiere a los niveles de motivación, participación y disposición para el estudio en un clima de confianza y respeto.

Discusión

Los resultados muestran que la tutoría entre pares se presenta como un apoyo pedagógico de carácter reactivo y poco formalizado. Según sus evaluadores, sus efectos se ven en la comprensión inmediata de contenidos, la motivación y el cumplimiento, más que en un aumento sostenido de las calificaciones globales. Esta idea coincide con estudios que afirman que la tutoría entre pares complementa la enseñanza docente y genera efectos moderados en el rendimiento (Chacón Vargas, 2022; Jonson & Witte, 2025). En este sentido, al contrario de los programas que tienen una estructura y reportan mejoras significativas cuando existe planificación, formación y seguimiento (Son Chae & Regina, 2021; Carvalho & Santos, 2021), aquí la implementación es esporádica y no se cuenta con formación especializada.

Desde una óptica socio-constructivista, la interacción entre iguales actúa como andamiaje dentro de la zona de desarrollo próximo siempre que el tutorar disponga de habilidades comunicativas adecuadas. Los beneficios socioemocionales que se observan mayor confianza, lenguaje cercano y participación activa son similares a los que indican diversas investigaciones que justifican el carácter inclusivo y comunicativo de estas prácticas (Moriña & Orozco, 2021; Garriga et al., 2023). La literatura también muestra que la tutoría tiene impactos positivos en diferentes etapas educativas y áreas, sobre todo cuando se lleva a cabo de forma sistemática (Alegre et al., 2020; Moliner et al., 2022; Junaid et al., 2024).

Sin embargo, el diseño cualitativo y la falta de estandarización metodológica limitan la posibilidad de generalizar los hallazgos y establecer relaciones causales. A consecuencia de ello, investigaciones futuras pueden incorporar diseños mixtos o longitudinales que permitan medir efectos sostenidos e incorporar la tutoría a estrategias de evaluación formativa (Kanwal et al., 2024). En un contexto más amplio, la tutoría entre pares se asoma como una prometedora cierta, cuya influencia dependerá de su institucionalización de formación y de su coherencia pedagógica.

Conclusión

La tutoría entre pares, en la educación básica, es una estrategia que tiene una potencialidad formativa que trasciende el rendimiento académico asociado a las notas. Se trata de establecer el efecto de los docentes y de los alumnos en la práctica a partir de sus vivencias y percepciones que favorecen el aprendizaje cooperativo, el protagonismo activo y la predisposición a aprender.

De acuerdo con la investigación que se presenta en este capítulo, el rendimiento escolar o la dificultad para aprobar una materia no se podrían asociar sólo a la actividad de los docentes o de los alumnos. La tutoría entre iguales crea momentos significativos de interacción que facilitan, a través de la comprensión de contenidos, el apoyo y la confianza entre pares.

La interacción entre estudiantes incide en la efectividad de la tutoría entre pares. Igualmente, de su intencionada y sistemática implementación. La planificación pedagógica, el acompañamiento del docente y la formación que se ofrezca a los alumnos en el rol de tutores deben ser condiciones sine qua non para que impacte de manera positiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según el estudio el docente se convierte en mediador de las interacciones y facilitador del aprendizaje.

Desde la ciencia, puede aportar un enfoque que visibilice las voces de los estudiantes, las cuales no son tan frecuentes en los estudios de tutoría entre pares en la educación básica. Se desarrollan orientaciones para el diseño de propuestas de prácticas más adecuadas a la demanda que existe en aula. Para el futuro se abrirán líneas de trabajo que permiten el incremento del diálogo y las relaciones entre las instituciones educativas y el Estado. Estas líneas estarán en la adecuada dirección para investigar el desarrollo de modelos colaborativos que se dirigieron a la mejora de la calidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A., & Lorenzo-Valentín, G. (2020). Academic achievement and peer tutoring in mathematics: a comparison between primary and secondary education. *SAGE Open*, *10*(2), 1–11. Obtenido de <https://doi.org/10.1177/2158244020929295>
- Angulo, A. K., L. D. (2017). Análisis de las actitudes de docentes frente a los procesos de inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en las Instituciones Fiscales de la Parroquia 5 de agosto. Obtenido de <https://repositorio.puce.edu.ec/items/dbb09257-f348-4891-b3b7-106a37daa81a>
- Artavia, C. E. (2011). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades*, *1*, 1–22. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4920530.pdf>
- Caraballo, G. C. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones educativas. *Revista de Investigación en Educación*. Obtenido de <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/2933/2588>
- Carvalho, A. R., & Santos, C. (2021). The transformative role of peer learning projects in 21st century schools—Achievements from five Portuguese educational institutions. *Education Sciences*, *11*(5), 196. Obtenido de <https://doi.org/10.3390/educsci11050196>
- Cerdán Gil, S. M., & Guarniz Chávez, A. D. R. (2022). El liderazgo pedagógico y la experiencia educativa de estudiantes con discapacidad. *Revista InveCom*.
- Chacón Vargas, E. (2022). La tutoría entre pares y su incidencia sobre el rendimiento académico en un curso de matemática universitaria. *Revista Electrónica Educare*, *26*(1), 362–379. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.20>
- Chamba Luna, J. P., Luna Pacheco, M. P., Chamba Loján, J. R., & Peñaloza Camacho, K. I. (2024). El derecho a una educación inclusiva y de calidad en Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(5), 5141–5154. Obtenido de <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2963>
- Chuquimarca Males, E. G., Gualacata Cachimuel, N. F., Serrano Aguilar, J. L., López Orozco, L. C., & Palacios Zumba, E. M. (2024). Inclusión y adaptación en la Educación Física: estrategias para la participación de estudiantes con discapacidades. *PODIUM - Revista de Ciencia y Tecnología*, *1*(1), 6–30. Obtenido de <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v8i1.2774>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS). (2023). Informe de rendición de cuentas 2023. Obtenido de <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/2024/03/INFORME-PRELIMINAR-RdC-07-2023.pdf>
- Dialnet. (2021). Ética docente y del cuidado en la educación (Noddings). *Educación y Ciudadanía*, *10*(19). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8086245.pdf>
- Garriga, I., González, M., & Duran, D. (2023). A virtual peer tutoring project to improve communication skills. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, *8*(1), 53–64. Obtenido de <https://doi.org/10.15170/AR.2023.8.1.4>
- Gluchmanová, M. (2020). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *45*(3), 185–199. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052019000300185&script=sci_arttext
- Guanoluisa, L. A., & Suntasig, D. W. (2024). La ética docente en el proceso educativo. *Repositorio Universidad Técnica de Cotopaxi*. Obtenido de <https://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/11837/1/PP-000407.pdf>
- Jonson, A., & Witte, A. (2025). Academic Supports & Tutoring: An NeMTSS Research Brief.

- Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools. University of Nebraska–Lincoln. Obtenido de <https://nemtss.unl.edu/wp-content/uploads/2025/05/25-Academic-Supports-and-Tutoring.pdf>
- Kanwal, A., Zaheer, S., & Khushbakbat, M. (2024). Impact of formative assessment frequency on academic performance and student engagement in undergraduate medical education: a comparative cross-sectional study. *International Journal of Social Sciences Bulletin*, 4(1), 1347–1357. Obtenido de <https://ijssbulletin.com/index.php/IJSSB/article/view/1840>
- León Rosado, M. (2022). Reflexión ética y prácticas inclusivas en la educación básica. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2). Obtenido de <https://revistainternacionaledu.org/index.php/riei/article/view/512>
- Moliner, L., Alegre, F., & Lorenzo-Valentín, G. (2022). Peer tutoring and math digital tools: a promising combination in middle school. *Mathematics*, 10(13), 2360. Obtenido de <https://doi.org/10.3390/math10132360>
- Mina, A. (2015). La ética en la inclusión de estudiantes con capacidades diferentes en la educación superior en Ecuador. *Ecos de la Academia*, 2, 131–139. Obtenido de <https://revistasojs.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/129>
- Moriña Díez, A., & Orozco Almario, I. C. (2021). Understanding inclusive pedagogy in primary education: teachers' perspectives. *Educational Studies*, 47(2), 137–154. Obtenido de <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1670139>
- Ordoñez, M. P. (2025a). Inclusión educativa en el Ecuador: avances, desafíos y perspectivas. *Ciencia Latina: Revista de Investigación Latinoamericana*. Obtenido de <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17525>
- Ordoñez, M. P. (2025b). Inclusión educativa en el Ecuador: avances, desafíos y perspectivas. *Ciencia Latina: Revista de Investigación Latinoamericana*. Obtenido de <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17525/25268>
- Pico Holguin, B. M., Simaliza Collay, B. P., Alvarado Holguin, R. E., & Castro Franco, P. P. (2025). La inclusión de estudiantes con discapacidades en la educación básica y secundaria: una revisión científica. *Polo del Conocimiento*.
- Posso-Pacheco, R. J. (2024). El docente inclusivo: liderando el cambio hacia una educación equitativa. *Revista Mentor*, 10(1). Obtenido de <https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/8735>
- Ramírez, J. L. M. (2025). Formación docente en educación inclusiva: modelos y desafíos. *Revista Tribunal*, 11(1). Obtenido de <https://revistatribunal.org/index.php/tribunal/article/view/605>
- Ramos Serpa, G. (2021). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Conrado*, 17(78), 224–230. Obtenido de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2138>
- Ramos Serpa, L. (2021). Ética docente y educación inclusiva: un análisis crítico. *Revista Latinoamericana de Educación y Valores*, 8(1). Obtenido de <https://revistalatinadevalores.edu.ec/index.php/rlev/article/view/345>
- Redalyc. (2023). Dimensiones y prácticas organizacionales de liderazgo inclusivo en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1). Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/3333/333379746005/html>
- Son Chae, K., & Regina, J. (2021). Impacts of peer tutoring on academic performance of first-year baccalaureate nursing students: a quasi-experimental study. *Journal of Educational Research*, 96. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104658>
- UNESCO. (2020a). Educación inclusiva: guía para la práctica. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370214>
- UNESCO. (2020b). Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos

- los alumnos. París: UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa
- UNICEF. (2023). Protección social inclusiva para la niñez con discapacidad en Latinoamérica y el Caribe: marco regional. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Valdez, O., & Amística, T. (2024). Liderazgo pedagógico inclusivo y equidad educativa. Polo del Conocimiento. Obtenido de <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9206/html>
- Vera-Ucuntal, M. J. (2023). La discriminación en el ámbito educativo ecuatoriano. Revista Excedinter, 6(1). Obtenido de <https://revista.excedinter.com/index.php/rtest/article/view/71/398>
- Verduga, J. V. Y. (2024). Valores éticos fundamentales para la formación de futuros docentes. Revista Ciencia y Educación, 5(2). Obtenido de <https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.14548091>