



RES
Revista de Ciencias Sociales

Depósito legal ppi 201502ZU4662
Esta publicación científica en formato
digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
● ISSN: 1315-9518 ● ISSN-E: 2477-9431

Universidad del Zulia. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Vol. XXIX, No. 4 OCTUBRE-DICIEMBRE 2023

Revista de Ciencias Sociales

Esta publicación científica en formato
digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
ISSN: 1315-9518

Mentoría entre pares: Un análisis desde la retroalimentación entre compañeros en el aprendizaje en línea

Avendaño Castro, William Rodrigo*

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar las percepciones sobre la retroalimentación entre compañeros que se contextualizan y establecen en la mentoría entre pares en el aprendizaje en línea del contexto universitario por parte de los actores educativo (estudiantes y profesores) de contabilidad I, Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Francisco de Paula Santander-Colombia. La investigación, se realizó bajo un enfoque mixto, de tipo descriptiva. La muestra estuvo compuesta por 70 estudiantes, y 6 informantes clave. Los instrumentos utilizados fueron la encuesta, observación y entrevista semiestructurada. El estudio mostró que un grupo importante mayor al 50% percibe de manera positiva la mentoría y retroalimentación entre pares en línea, apreciando la clase aplicada en línea por el compañero-mentor. A su vez, el estudio develó que la observación de asistencia mutua entre pares impulsa el aprendizaje autoactivo, como vehículo de capacitación continua que se adapta y vincula a la cultura de aprendizaje en línea. Se concluye que, en la mentoría entre pares, la retroalimentación en el aprendizaje en línea se asocia con la cooperación y colaboración, compañerismo e interacción, donde el diálogo es una conversación, un flujo de conciencia, donde las personas se encuentran como iguales y en una relación respetuosa.

Palabras clave: Mentoría; pares; retroalimentación; aprendizaje en línea; estudiantes universitarios.

* Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Magíster en Gestión Humana. Docente del Departamento de Estudios Internacionales y de Fronteras de la Facultad de Ciencias Empresariales en la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia, E-mail: williamavendano@ufps.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7510-8222>

Recibido: 2023-06-14

· Aceptado: 2023-09-01

Peer mentoring: An analysis of peer feedback in online learning

Abstract

The objective of the research was to analyze the perceptions of peer feedback that are contextualized and established in peer mentoring in online learning in the university context by educational actors (students and teachers) of Accounting I, Faculty of Sciences Business Studies from the Francisco de Paula Santander University-Colombia. The research was carried out under a mixed, descriptive approach. The sample was made up of 70 students, and 6 key informants. The instruments used were the survey, observation and semi-structured interview. The study showed that a significant group greater than 50% perceives online peer mentoring and feedback positively, appreciating the class applied online by the peer-mentor. In turn, the study revealed that the observation of mutual assistance between peers promotes self-active learning, as a vehicle for continuous training that adapts and links to the online learning culture. It is concluded that, in peer mentoring, feedback in online learning is associated with cooperation and collaboration, camaraderie and interaction, where dialogue is a conversation, a flow of consciousness, where people meet as equals and in a respectful relationship.

Keywords: Mentoring; peers; feedback; online learning; university students.

Introducción

El aprendizaje en línea incluye el uso de herramientas y plataformas educativas en línea, interacciones con maestros y otros estudiantes, ofrece a estos últimos, un complemento a la educación obligatoria y cursos, también ayuda a encontrar compañeros para mejorar aún más la calidad del aprendizaje y formas de mejorar sus conocimientos, así como, las habilidades a través de clases en vivo, enseñanza en video, gestión de la enseñanza, aprendizaje móvil, cuestionarios en línea, pruebas en clase, tareas, informes en el aula, discusiones e interacción en línea, entre otras.

Bajo la influencia del entorno social y la cooperación, los requisitos de la sociedad para la capacidad práctica de los estudiantes del aprendizaje en línea mejoran constantemente, puesto que en el *e-learning*, el proceso desarrolla y establece conexiones con personas e información y comunicación de manera que se apoyen mutuamente, la cual permite la tutoría entre pares en los entornos virtuales (mentoría entre pares), como un

proceso de construcción social del aprendizaje (Henaó et al., 2022). El aprendizaje entre pares es tan simple como hacer que los estudiantes expliquen conceptos unos a otros, en una construcción social del conocimiento, pero enseñar a otro requiere que los estudiantes aclaren, elaboren y reimaginen el material.

En palabras de Seoane y García (2007), en la mentoría la “mediación se produce entre pares, [cuando] los individuos necesitan de una figura que ejerza de guía y le ayude a convertir la información en formación” (p. 18). Ello, constituye una forma de aumentar la mirada que va más allá de la percepción de los estudiantes aportando elementos significativos (Contreras, 2018).

A su vez, la relación de aprendizaje entre pares, es una práctica educativa en la que los estudiantes interactúan con otros estudiantes para lograr objetivos educativos, la mentoría o “tutoría entre iguales es un método de aprendizaje que se basa en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica derivada del rol de tutor y, que tienen un objetivo común, conocido y compartido”

(Flores, Durán y Albarracín, 2017, p. 69-70). En este caso, se puede comparar con la práctica del aprendizaje cooperativo (Compte y Sánchez, 2019).

Sin embargo, otras perspectivas contemporáneas sobre el aprendizaje entre pares, lo adoptan como un modelo en el que casi todos pueden aprender de todos. Es de resaltar que este tipo de aprendizaje en la educación en línea se menciona de manera diferentes en las investigaciones. Risquez (2011), menciona que es de especial interés la tutoría electrónica, dado el potencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) entre los estudiantes y facilita la colaboración entre estudiantes, crea sentimientos de comunidad y posibilita la creación de nuevos programas de orientación que mejoren el acceso y el apoyo.

Barbosa-Herrera et al. (2017), aducen que a pesar de ciertos cuestionamientos el aprendizaje entre pares hace parte de procesos educativos tanto formales como no formales y con roles que están predispuestos en algún grado. Por otra parte, Perdomo y Perdomo (2012) sostienen que la ayuda y colaboración entre pares como estrategias, son elementos que intervienen en la enseñanza y aprendizaje en línea y en la educación virtual.

Ortega-Miranda (2019), por su parte, aporta que la posibilidad de comunicarse de forma continua que tienen los *millennials* a través de las TIC de manera sencilla para interrelacionarse con otros, facilita la mentoría individualizada con la finalidad de mejorar el aprendizaje y responder a las demandas de las nuevas generaciones. Para Arroyo, Vera y Alva (2021), la mentoría entre iguales es una forma de tutoría poco aplicada, pero tiene muchos beneficios no solo al mentorizado sino también en el mentor (Núñez, 2012), que tiene que prepararse para aprender a brindar apoyo recordando la premisa al enseñar.

En el campo científico, la mentoría entre pares en el aprendizaje en línea del contexto universitario es un mecanismo fundamental que proporciona un grado de autonomía del estudiante (Arroyo et al., 2021), y la cooperación entre iguales (Perdomo y Perdomo, 2012). En lo práctico, saber las

percepciones de los actores educativos es acercarse a la aplicabilidad que tiene la tutoría entre pares y realimentación entre pares dado que permiten a los estudiantes promoverse, enseñarse, supervisarse, evaluarse, animarse (Núñez, 2012) y la relación entre pares, resultante de la interdependencia en la interacción para integración del espacio de colaboración y cooperación (Avendaño, Gamboa y Prada-Núñez, 2021) en las áreas de las ciencias empresariales del contexto universitario.

Por tanto, el objetivo del estudio es proporcionar un análisis de las percepciones sobre la retroalimentación entre compañeros que se contextualizan y se establecen en la mentoría entre pares en el aprendizaje en línea del contexto universitario por parte de los actores educativos (estudiantes y profesores) de contabilidad I, de la Facultad de Ciencias Empresariales en la Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia.

1. Fundamentación teórica

1.1. La mentoría entre pares: Un acercamiento desde la teoría, formas e importancia para la enseñanza aprendizaje en línea a partir de la retroalimentación entre compañeros

Los conceptos de asimilación, acomodación y equilibrio propuesto por Piaget son inicialmente de gran ayuda para explicar el proceso de aprendizaje de los aprendices en la mentoría entre pares. Autores como Roselli (2011); y, Cárdenas (2011), mencionan que Piaget puso gran énfasis en el valor social de las interacciones entre pares. Destacan que la asimilación es el proceso cognitivo en el que el alumno inserta nueva información en un esquema cognitivo existente; mientras que el ajuste requiere un cambio en el esquema, solo ocurre cuando, el aprendiz acepta una respuesta del maestro sin comprender realmente la situación. El equilibrio, es el esfuerzo del alumno por coordinar la

relación entre el esquema cognitivo actual y el nuevo conocimiento. Cuando el aprendiz no comprende lo que está aprendiendo, reconstruye el mapa cognitivo para poder interpretar la nueva información.

La relación profesor-alumno es muy diferente de la relación alumno-alumno en la mentoría entre iguales. En el primero, el maestro domina la actividad, los estudiantes a menudo se someten ciegamente a la autoridad del maestro. Mientras que, en el segundo, compañero-compañero trata de adquirir más conocimiento al tener la oportunidad de utilizar directamente el conocimiento que han adquirido en el proceso de enseñar a sus compañeros y tratan de comprender claramente a través del proceso de estructuración, porque instruir a alguien más, según Biggs y Tang (2011), tiene el 95% de aprender al tratar de enseñar, es más, la mentoría entre pares se basa en la cooperación y la interacción entre compañeros que promueve el cambio cognitivo (Perdomo y Perdomo, 2012). Por lo tanto, la mentoría entre pares promueve el desarrollo cognitivo.

Por otra parte, el aprendizaje del educando comienza con la regulación de objetos, en otras palabras, dependiente a varias cosas en el entorno y el contenido, lo que permite a los estudiantes cooperar entre sí para encontrar nuevos significados según lo planteado por Vygotsky (2006), en la zona de desarrollo próximo (ZPD), el cual postula que existe una distancia entre el nivel real de desarrollo y el de desarrollo potencial de un aprendiz bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero con mayor capacidad. El primero, es definido por el aforo de zanjar libremente una duda, pregunta, cuestión, incógnita o problema; y lo que respecta al desarrollo potencial, es concreto por medio de la resolución de una duda, pregunta, cuestión, incógnita o problema.

Una vez que un estudiante comienza a cooperar con aquellos que son menos hábiles, este colaborador, primero guía sus estrategias de aprendizaje y se esfuerza por completar la tarea, luego pasa a la segunda etapa de transición: La regulación del otro,

para controlarse a sí mismo para el objetivo final. En este proceso la mentoría crea un trampolín. Los compañeros que actúan como acompañante competente ayudan a guiar a los compañeros a establecer conexiones entre el conocimiento antiguo y el nuevo. Enfatizan el papel activo de los estudiantes dónde la retroalimentación se puede hacer entre los compañeros de aprendizaje que interactúan entre sí, y la forma también puede variar.

Por lo tanto, desde la perspectiva del constructivismo, se puede decir que la retroalimentación funciona como “*coaching*” para promover y sostener el aprendizaje de los estudiantes (Sánchez y Boronat, 2014). De ahí que, la retroalimentación entre pares se presenta como facilitadora del desarrollo cognitivo.

Considerando las ideas Piagetana expuestas en Cárdenas (2011), el desarrollo de estas estructuras cognitivas también puede desencadenarse por conflictos cognitivos que ocurren cuando los alumnos interactúan con compañeros que tienen puntos de vista diferentes. En otras palabras, los alumnos pueden actuar como motivadores que promuevan el crecimiento cognitivo de los demás. Es decir, para el desarrollo cognitivo de los alumnos, los estudiantes con diferentes conocimientos y comprensión en clases se pueden realizar mediante comentarios entre pares.

Mientras que Piaget se centró en el conflicto cognitivo que ocurre entre pares, Vygostky (2006) argumentó que la retroalimentación correctiva entre pares, más que un simple conflicto cognitivo, es la causa del desarrollo cognitivo. Según la perspectiva Vygostkiana, no solo los adultos, como los instructores, sino también los alumnos con conocimientos y habilidades, pueden ayudar a sus compañeros a aprender proporcionando retroalimentación correctiva a sus pares.

Siguiendo lo anterior, los expertos también han demostrado que en la mentoría entre pares desde la perspectiva del aprendizaje en línea, los estudiantes interactúan solo sobre la base de su propia construcción del significado del aprendizaje, los estudiantes

pueden verdaderamente adquirir conocimiento y lograr el objetivo de aprender, dado que pueden ayudarse y motivarse activamente entre sí para abordar las tareas de una manera cooperativa y constructiva a través de las interacciones en líneas tanto síncronas como asíncronas (Varguillas y Bravo, 2020; Prada, Hernández y Avendaño, 2022; Espina-Romero, 2022; Barrientos et al., 2022).

De este modo, las interacciones son retroalimentaciones entre pares que tienen varios efectos educativos. En primer lugar, al recibir retroalimentación en línea de sus compañeros, los estudiantes tienen la oportunidad de obtener una percepción y una reflexión que no pueden obtener por sí mismos cuando realizan tareas (De la Torre-Laso, 2019). Se infiere que, en el proceso de dar retroalimentación a los colegas, hay efectos tales como aumentar el pensamiento reflexivo sobre los escritos propios, encontrar problemas en los escritos de los colegas y experimentar el proceso cognitivo de buscar soluciones.

Asimismo, la retroalimentación en línea proporcionada personalmente a través de los compañeros, estimula la motivación de aprendizaje de los alumnos y fomenta las actividades cognitivas virtuales, lo que resulta en un mejor rendimiento del aprendizaje (Canabal y Margalef, 2017). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004), destaca que:

Los alumnos aprenden mejor en colaboración con sus pares, profesores, padres y otros, (...) Las TICs brindan oportunidades (...) de colaborar con otros individuos en cualquier parte (...) También ofrecen nuevas herramientas para apoyar este aprendizaje colaborativo (...) como conectados a la Red (p. 24)

La colaboración entre compañeros puede proporcionar un entorno rico y necesario en el que los estudiantes pueden cambiar sus sistemas cognitivos, lo que a su vez los impulsa a adquirir nuevos significados en el proceso de estar aprendiendo, es decir, obtiene, por un lado, datos, información, conocimiento o saberes y con ello, “una imagen del panorama de participación y presencia digital del proceso

de aprendizaje desde el contexto social en red, (...) interacciones con pares y redes de expertos” (Gómez-Valderrama, Hernández-Suárez y Prada-Núñez, 2020, p. 15).

De lo anterior, se presenta que las formas de mentoría entre pares en el contexto universitario y aprendizaje en línea, no se centra en la edad cronológica sino primeramente en las estrategias de aprendizaje por pares, segundo por la mentoría recíproca entre pares, dado que es un estilo de aprendizaje interactivo que involucra activamente a los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Cardozo-Ortiz (2011) considera que las experiencias significativas de aprendizaje entre pares, “visibiliza el papel del estudiante [constructivo del sujeto] como actor principal en el logro de soluciones efectivas” (p. 322), a través de la colaboración y aprendiendo desde y con otros, de maneras formales e informales, que ya han desarrollado el nivel de competencias. Mientras que la reciprocidad entre pares de acuerdo con Roselli y Cardoni (2022), se trata de una enseñanza de pareja, “realizada conjuntamente por los integrantes de una diada y tiene como destinatario a otra diada (y recíprocamente)” (p. 64).

Desde el punto de vista académico, es “un proceso dialógico en el aprendizaje (...) con integración de las TIC a los procesos formativos y luego basada en la Web (...) incluye autoaprendizaje, aprendizaje conectado, flexible, autónomo, abierto y en línea” (Luna, Rueda y Avendaño, 2021, p. 296), que mejora las habilidades de comunicación y cooperación de los estudiantes.

2. Metodología

La investigación, se enmarcó en un estudio mixto para contextualizar y establecer la mentoría entre pares en el aprendizaje en línea del contexto universitario, por parte de los estudiantes de ciencias empresariales del curso de Contabilidad I. La indagación mixta de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), suele integrar etapas con

“enfoques cuantitativo y cualitativo” (p. 540), con lo cual se busca una vista más amplia y profunda del fenómeno.

Desde lo cualitativo, se contextualizó, la propia realidad de los compañeros-mentores y los profesores, examinando, relacionando, interpretando y comprendiendo a partir de los datos o información obtenida para encontrar las respuestas, que llevan a tener una visión más acertada para poder actuar consecuentemente. Por ello, se tuvo en cuenta la hermenéutica, como herramienta metodológica para la investigación de aspectos sociales y culturales. Desde lo cuantitativo, se estableció información acerca de la mentoría entre pares, pero desde el punto de vista de los estudiantes.

De esta manera, la investigación además fue de tipo descriptiva con el que el fin de contextualizar la percepción y los aspectos de la mentoría entre pares en el aprendizaje en línea; a su vez, es de corte transversal, puesto que la información se recaba una sola vez.

Por consiguiente, la investigación oscila entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo, con el siguiente diseño: a) Recopilación simultánea de datos cuantitativos y cualitativos; b) Análisis de datos cuantitativos y cualitativos, se establecieron los contrastes a partir de la comparación de las variables y categorías cuantitativas con los temas y categorías cualitativos; c) Se plantearon afirmaciones o supuestos; d) Se realizó la interpretación y la discusión de datos; y, e) Se comentaron los resultados estadísticos de cada variable cuantitativa o hipótesis, seguidos de categorías cualitativas, así como la teoría subyacente que confirma o no con los hallazgos cuantitativos.

Supuesto cualitativo 1: La mentoría entre pares que incorpora la retroalimentación entre pares permite al mentor el logro de las metas y objetivos de aprendizaje propuestos tanto al enseñar en el curso de Contabilidad I y, al dar y al recibir retroalimentación de sus pares.

Supuesto cualitativo 2: La mentoría entre pares con retroalimentación entre pares favorece el aprendizaje en línea del curso de Contabilidad I.

a. Fase 1: Diseño de la investigación

Se determinó una población finita con características comunes y delimitada por el problema y por los objetivos del estudio (Arias, 2012). Se consideró una muestra censal porque la población es pequeña, la cual estuvo compuesta por 70 estudiantes del curso de Contabilidad I de la carrera de Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias Empresariales en la Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia. En este estudio se evidenció que el sexo de los encuestados era femenino (60%) y masculino (40%). En lo relativo a la edad se comprobó que los estudiantes oscilan entre las siguientes edades: Menores a 20 años (el 10%); entre 21 y 30 años (el 47,2%); entre 31 y 40 años (35,7%); y, entre 41 a 50 años (7,1%).

También, se eligieron a seis sujetos de investigación como informantes clave conformados por dos docentes y cuatro mentores, a los cuales se les realizó una entrevista semiestructurada.

b. Fase 2: Recolección de la información

Para la recolección de datos cuantitativo se utilizó un cuestionario con opciones múltiples. Por ello, se realizó una prueba piloto con 2 mentores y 6 alumnos, y se utilizó el cuestionario modificado, luego de haberse sometido a una revisión de factibilidad por parte de tres expertos. Para los datos cualitativos, se utilizó como instrumento, la entrevista semiestructurada y la observación, por ello, se consideró la selección un tema (tarea) y se llevó a cabo la observación y la interacción para descubrir los aspectos de la clase a los que se aplicaron la mentoría entre pares y la retroalimentación entre pares.

c. Fase 3: Análisis y desarrollo

Para el análisis de datos se aplicó herramientas estadísticas. Una vez recolectada

la información, la misma fue representada en tablas para el análisis a través de estadística descriptiva y hoja de cálculo de *Excel*. Por otra parte, para el análisis de las respuestas obtenidas en las entrevistas individuales aplicadas a los informantes clave, se usó el diseño narrativo, a partir de la recopilación de diversas opiniones, anécdotas y experiencias basadas en la mentoría de pares y retroalimentación de pares.

3. Resultados y discusión

3.1. Análisis y resultados cuantitativos

a. Percepción de los estudiantes sobre mentoría de pares y retroalimentación de pares

El siguiente apartado relacionado a las percepciones de los estudiantes sobre mentoría

de pares y retroalimentación de pares, hace referencia a los resultados hallados en las apreciaciones sobre el ambiente de aprendizaje, tipo de aprendizaje, la apreciación negativa sobre mentoría de pares y retroalimentación de pares y, los aspectos de las clases bajo la mentoría y retroalimentación de pares.

En la Tabla 1, se determinó la apreciación de los estudiantes encuestados sobre el ambiente de aprendizaje bajo la mentoría y retroalimentación entre pares, en la cual se pudo conocer en el ítem 4, que el 52,9%, de dichos estudiantes casi nunca y nunca se sintieron cómodos con que un compañero de clases sea su mentor en línea para tareas y asignaciones en el curso de Contabilidad I. Otros 21,4% de estudiantes, manifestaron que algunas veces; y el resto, siempre y casi siempre en un 25,7%. Aunque, el 68,5% de los encuestados declararon en ítem 5, que se le facilitó siempre, casi siempre y algunas veces, realizar preguntas a su compañero mentor sobre las dudas que tenía con respecto al tema tratado en clases bajo el aprendizaje en línea.

Tabla 1
Apreciación sobre el ambiente de aprendizaje

	Ítem	Opción		fr	%
Ambiente de aprendizaje	4. ¿Se sintió cómodo que un compañero de clases sea su mentor para tareas y asignaciones en línea del curso de Contabilidad I?	Siempre		8	11,4%
		Casi siempre		10	14,3%
		Algunas veces		15	21,4%
		Casi nunca		20	28,6%
		Nunca		17	24,3%
	5. ¿Pudo realizar con facilidad preguntas a su compañero mentor sobre las dudas que tenía usted con respecto al tema tratado en clases, bajo el aprendizaje en línea?	Siempre		15	21,4%
		Casi siempre		18	25,7%
		Algunas veces		15	21,4%
		Casi nunca		12	17,1%
		Nunca		10	14,3%
	6. ¿El nivel de la explicación de los ejercicios de contabilidad en línea que usó su compañero mentor fue comprensible?	Siempre		6	8,6%
		Casi siempre		9	12,9%
		Algunas veces		40	57,1%
		Casi nunca		15	21,4%
Nunca			0	0,0%	
7. ¿El nivel de la explicación de los ejercicios de contabilidad en línea que usó su compañero mentor fue detallado para su comprensión?	Siempre		5	7,1%	
	Casi siempre		5	7,1%	
	Algunas veces		41	58,6%	
	Casi nunca		14	20,0%	
	Nunca		5	7,1%	

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Comprobando en el ítem 6, que el 21,5% de los encuestados piensan que el nivel de la explicación de los ejercicios de contabilidad en línea que usó su compañero-mentor fue siempre y casi siempre comprensible. Pero en el ítem 7, solo un 14,2% opinaron que fue siempre y casi siempre detallada para su comprensión las explicaciones de los ejercicios en línea sobre contabilidad. Mientras que, las alternativas algunas veces en ambos ítems fueron casi similar 57,1% (ítem 6) nivel de explicación comprensible; y 58,6% (ítem 7) nivel de explicación comprensible detallada para su conocimiento. No obstante, un grupo importante entre el 21,4% (ítem 6) y 27,1% (ítem 7) casi nunca y nunca para ellos fue ni comprensible ni detallada para su conocimiento respectivamente.

Los resultados de los ítems 3, 4, 5, 6 y 7, determinan que un grupo importante menor al 50% percibe de manera positiva la mentoría entre pares y retroalimentación entre pares en línea, a su vez, aprecian que en la clase aplicada en línea por el compañero-mentor, el aprendizaje que se lleva a cabo en Contabilidad I, no se percibe como enseñar. Por lo tanto, se deduce que no todos los compañeros-mentores conocen el proceso de guiar, facilitar y observar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En otras palabras, el socio-mentor solo transmitió el conocimiento que sabía, el aprendizaje ocurre simultáneamente, lo que contradice lo planteado por Henao et al. (2022), porque el entorno virtual requiere un proceso de reconstrucción mutua del aprendizaje y no solo que los estudiantes hablen conceptos unos a otros, en una construcción social del conocimiento; enseñar a otros, demanda que los estudiantes dilucidan, procesen y comprendan el material. Además, se infiere que los resultados hallados podrían afectar el promedio de rendimiento académico en términos de efecto de aprendizaje de los estudiantes que no tuvieron una comprensión de los temas tratados por el compañero-mentor.

En la Tabla 2, se verificó en el ítem 5, que el 60,0% de los encuestados manifestaron que siempre y casi siempre logró algún aprendizaje en las temáticas desarrolla de Contabilidad I, luego de la enseñanza en línea de su compañero-mentor con respecto a los ejercicios y actividades planteadas. Otro 25,7% dijo que algunas veces, y un 14,3% nunca o casi nunca obtuvo algún aprendizaje. De allí, se comprobó que el 67,2% (ítem 6). de los estudiantes lograran siempre y casi siempre un aprendizaje a partir de observar a su socio-mentor realizar los ejercicios y actividades de Contabilidad I.

Tabla 2
Tipo de aprendizaje

	Ítem	Opción	fr	%
Tipo de aprendizaje	5 ¿Adquirió usted, algún aprendizaje en las temáticas desarrolla de contabilidad I, luego de la enseñanza en línea de su compañero-mentor con respecto a los ejercicios y actividades?	Siempre	22	31,4%
		Casi siempre	20	28,6%
		Algunas veces	18	25,7%
		Casi nunca	7	10,0%
		Nunca	0	0,0%
	6 ¿Logró usted un aprendizaje luego de observar en línea a su compañero-mentor realizar los ejercicios y actividades de contabilidad I?	Siempre	23	32,9%
		Casi siempre	24	34,3%
		Algunas veces	16	22,9%
		Casi nunca	10	14,3%
		Nunca	0	0,0%
	7 ¿Obtuvo retroalimentación en línea de su compañero-mentor al realizar los ejercicios y actividades de contabilidad I?	Siempre	21	30,0%
		Casi siempre	21	30,0%
		Algunas veces	23	32,9%
		Casi nunca	5	7,1%
		Nunca	0	0,0%

Cont... Tabla 2

Tipo de aprendizaje		Siempre	22	31,4%
		8 ¿Consiguió usted, un aprendizaje de los comentarios recibidos en línea de su compañero-mentor al realizar los ejercicios y actividades de contabilidad I?	Casi siempre	20
Algunas veces	22		31,4%	
Casi nunca	6		8,6%	
Nunca	0		0,0%	

Fuente: Elaboración propia, 2023.

A su vez, se determinó en el ítem 7, que el 92,9% de los estudiantes encuestados siempre, casi siempre y algunas veces, obtuvieron retroalimentación en línea de su compañero-mentor al realizar los ejercicios y actividades de Contabilidad I. Donde se evidenció en el ítem 8, que el 91,4% consiguió siempre, casi siempre y algunas veces, un aprendizaje de los comentarios recibidos en línea de su compañero-mentor al realizar los ejercicios y actividades de Contabilidad I.

Los hallazgos, de los ítems del 5 al 8, demuestran que la mediación en línea es favorable para convertir la información en formación como lo plantea Seoane y García (2007), de este modo la asimetría cognitiva entre los aprendices se puede aprovechar para la mediación entre pares.

Ello evidencia, primeramente, los beneficios y nivel alcanzado del socio-mentor (Núñez, 2012) con respecto a su par, según la interacción social importante en un espacio de posibilidades en el proceso de aprendizaje en línea, en la cual se da una interrelación e interdependencia entre los sujetos a través de la mediación entre pares, lo que produce un andamiaje en la capacidad interna del par

con la ayuda del compañero-mentor a través de características organizativas cognitivas de los alumnos en ese momento por medio de la comunicación, colaboración y cooperación dentro de dicha interdependencia (Gómez-Valderrama et al., 2020).

La Tabla 3, muestra la apreciación negativa que tienen los estudiantes sobre mentoría de pares y retroalimentación de pares, donde se presentó en el ítem 9, de una disconformidad en el tiempo utilizado por el compañero-mentor del 25,7% de algunas veces, y de 1,4% de casi siempre, en la realización de la explicación de ejercicios y actividades desarrolladas. Por ello, un grupo de estudiantes encuestados conformados por el 22,91% (ítem 10) revelaron que el tiempo empleado por su compañero-mentor casi nunca fue acorde cuando explicaba los ejercicios y actividades a desarrollar en la clase en línea. Determinando en el ítem 11, que algunas veces (78,6%) dicho compañero-mentor tomó una postura de hazlo y listo. De ahí, que en el ítem 12, un grupo de estudiantes encuestados se sintieron casi siempre ignorados por su compañero-mentor (31,4%).

Tabla 3

Apreciación negativa sobre mentoría de pares y retroalimentación de pares

Ítem		Opción	fr	%
Desventaja	9 ¿Tiene disconformidad en el tiempo utilizado por su compañero-mentor en la realización en la explicación de ejercicios y actividades desarrolladas?	Siempre	0	0,0%
		Casi siempre	1	1,4%
		Algunas veces	18	25,7%
		Casi nunca	26	37,1%
		Nunca	25	35,7%

Cont... Tabla 3

		Siempre	0	0,0%
Desventaja	10 ¿El tiempo empleado por su compañero-mentor fue acorde cuando explicaba los ejercicios y actividades a desarrollar en clase en línea?	Casi siempre	28	40,0%
		Algunas veces	26	37,1%
		Casi nunca	16	22,9%
		Nunca	0	0,0%
		Siempre	0	0,0%
	11 ¿Su compañero-mentor tomó una postura de hazlo y listo?	Casi siempre	7	10,0%
		Algunas veces	55	78,6%
		Casi nunca	8	11,4%
		Nunca	0	0,0%
		Siempre	0	0,0%
	12 ¿Se sintió ignorado por su compañero-mentor al atender a estudiante?	Casi siempre	22	31,4%
		Algunas veces	22	31,4%
Casi nunca		26	37,1%	
Nunca		0	0,0%	
Siempre		0	0,0%	

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Estos hallazgos (ítem del 8 al 12), indican que los estudiantes tienden, por un lado, a establecer comunicación continua en el contexto virtual; y por otro, reconocen que se requiere un cierto nivel de experiencia en las estrategias a emplear por el socio-mentor en la mentoría entre pares; de aquí, se deduce que el método educativo aplicando mentoría por pares es más efectivo cuando existe un cierto nivel de experiencia para los procesos de retroalimentación entre pares dentro de las clases en línea porque responde a demanda de las nuevas generaciones en cuanto a comunicación a través de las TIC (Ortega-Miranda, 2019).

La Tabla 4, da a conocer los resultados sobre los aspectos de la clase bajo la mentoría

y retroalimentación de pares. En el ítem 13, se determinó que el 21,4% de los estudiantes encuestados, manifestaron que siempre y casi siempre el compañero-mentor transmitió los contenidos sin ejemplos ni demostraciones al momento de las explicaciones de las actividades. Otro grupo conformado por el 64,3% dijo que algunas veces su socio-mentor transfirió los contenidos sin ejemplos ni demostraciones. En lo relativo al ítem 14, se demostró que el 28,6% de los encuestados casi siempre respondieron a las preguntas realizadas por su compañero-mentor con un sí o un no al momento de transmitir los contenidos. El resto dijeron que algunas veces (28,6%) y casi nunca un 37,1%.

Tabla 4
Aspectos de la clase bajo la mentoría y retroalimentación de pares

	Ítem	Opción	fr	%
Nivel básico de lectura	13. ¿Al momento de las explicaciones de las actividades, su colega (estudiante-mentor) transmitió los contenidos sin ejemplos ni demostraciones?	Siempre	7	10,0%
		Casi siempre	8	11,4%
		Algunas veces	45	64,3%
		Casi nunca	5	7,1%
		Nunca	5	7,1%
	14. ¿Las preguntas realizadas por su compañero-mentor se podían responder con un sí o un no, al momento de transmitir los contenidos?	Siempre	0	0,0%
		Casi siempre	20	28,6%
		Algunas veces	20	28,6%
		Casi nunca	26	37,1%
		Nunca	0	0,0%
Orientación	15. ¿necesitó mucha ayuda del compañero-mentor?	Siempre	20	28,6%
		Casi siempre	10	14,3%
		Algunas veces	20	28,6%
		Casi nunca	20	28,6%
		Nunca	0	0,0%
	16. ¿Considera usted importante recibir retroalimentación de su compañero o compañero-mentor para realizar los ejercicios y actividades propuestas?	Siempre	17	24,3%
		Casi siempre	7	10,0%
		Algunas veces	20	28,6%
		Casi nunca	20	28,6%
Cantidad de personas	17. Indique cuántas personas debería ser apropiado el grupo para aprender con compañero-mentor?	máximo 2	52	74,3%
		entre 3 a 4	13	18,6%
		entre 4 a 6	3	4,3%
		entre 7 a 10	2	2,9%
		más de 10	0	0,0%

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Lo que concierne al *ítem* 15, se estableció que un 42,9% de los estudiantes siempre y casi siempre necesitaron de mucha ayuda se su compañero-mentor. Otro grupo conformado por el 28,6% algunas veces

requirió de su asistencia. De allí, que en el *ítem* 16, el 34,3% consideraron importante siempre y casi siempre recibir retroalimentación de su compañero o compañero-mentor, para realizar los ejercicios y actividades propuestas. Otros

dijeron algunas veces (28,6%) y nunca y casi nunca (37,2%).

Por otra parte, en el ítem 17, se determinó que acuerdo a las apreciaciones de los estudiantes encuestados que un compañero-mentor podría atender apropiadamente siempre (74,3%) a un grupo no máximo de 2 personas para aprender de él. Otro grupo dijo que casi siempre (18,6%) es apropiado trabajar entre 3 y 4 personas; y algunas veces (4,3%) entre 5 y 6 personas.

Los resultados encontrados entre estos ítems (del 13 al 17) indican que uno de los factores más importantes para las estrategias basada en mentoría por pares y la retroalimentación entre pares, es el número de estudiantes cuando se forman grupos. Dependiendo del número de personas, el aprendizaje puede o no ser efectivo, pues podría permitir el orden de meta de aprendizaje, explicación y demostración, y que la explicación y la demostración se desarrollen al mismo tiempo en la orientación del mentor.

Lo anterior provoca experiencias y visibiliza el papel del estudiante constructivo del

sujeto (Cardozo-Ortiz, 2011). Esto se debe a que cuando el número de personas es pequeño, todas las personas pueden llevar a cabo un método de enseñanza entre pares y retroalimentación entre pares dentro de un tiempo limitado, lo que permite un proceso dialógico en el aprendizaje, que incluye autoaprendizaje y aprendizaje flexible, autónomo con integración de las TIC (Luna et al., 2021).

3.2. Análisis y resultados cualitativos

Para profundizar sobre el objeto de estudio, se presentarán opiniones narradas por los mentores y sus profesores como sujetos entrevistados, que devela la experiencia sobre la mentoría entre pares a través de las categorías de: Al enseñar a un compañero o par en línea, al observar a un compañero que enseña, al dar retroalimentación a sus compañeros-estudiantes, al recibir retroalimentación de un compañero que enseña. Se presenta el análisis de las categorías de acuerdo a la Observación directa en el Cuadro 1.

Cuadro 1
Categorías de acuerdo a la observación directa

Categorías	Observación directa	Informantes clave
Al enseñar a sus compañeros en línea	<p>Los estudiantes-mentores tienen efectos de aprendizaje en los dominios cognitivo y social a través de comentarios y actividades de aprendizaje de enseñar a sus compañeros en línea.</p> <p>En las conferencias de los temas tratados, los mentores al enseñar a sus compañeros mejoraron la comprensión profunda del contenido. Sus actitudes tuvieron un efecto positivo en su aprendizaje. También, mejoraron la capacidad de evaluación formativa y autoevaluación a través de la retroalimentación y la mejora en la confianza al enseñar.</p> <p>Aunque, dos mentores de los cuatro observados en la investigación tuvieron desconexión con algunas preguntas realizadas.</p> <p>Al enseñar en línea materias prácticas como contabilidad se enfatiza la importancia de aprender mientras se enseña a los colegas estudiantes. Sin embargo, en un entorno tecnológico en línea con resolución de ejercicios prácticos de contabilidad, el aprendizaje se produce mientras se observa la enseñanza de los compañeros, que es similar al aprendizaje cuando se enseña a los compañeros.</p> <p>Al final de la clase, el estudiante tiene un estado alcanzable del objetivo de aprendizaje.</p> <p>Al enseñar en algunas oportunidades los mentores plantearon preguntas cerradas</p> <p>El número de personas en un grupo es un factor importante tanto para la mentoría como para las retroalimentaciones entre pares</p>	<p>Docente 2: Los mentores explicaron los contenidos, materiales de referencia, los lugares de capacitación y los materiales para preparar. Tomó alrededor de 15 minutos para que se transmitiera todo el mensaje</p> <p>Mentor 1: Al explicar las metas de aprendizaje, utilice expresiones “tener” y “cultivar” sin presentar las metas de aprendizaje en términos de lograr acciones observables y medibles</p> <p>Docente 1: algunos alumnos que recibieron la instrucción mostraron una expresión de dificultad para estudiar por su cuenta.</p> <p>Mentor 4: En realidad no estoy seguro, pero cuando les enseño a mis compañeros de clase, si no puedo explicar claramente, vuelvo y estudio.</p> <p>Docente 1: cuando en cada grupo se incluye al menos un alumno con un rendimiento académico excelente, el método de enseñanza mutua entre pares y la retroalimentación entre pares funcionarían bien centrados en ese número de estudiantes.</p> <p>Docente 2: los mentores que tenían grupos mayores a 6 participantes se le dificultó dar a todos una evaluación formativa al momento de enseñar algunos temas y resolución de ejercicios.</p>

Cont... Cuadro 1

<p>Al dar retroalimentación a sus compañeros estudiantes.</p> <p>Los mentores al dar retroalimentación en línea a sus compañeros tienen la oportunidad de revisar sus propias acciones. Los mentores desarrollaron una capacidad para evaluar y orientar a sus compañeros por medio de la retroalimentación en línea. A medida que los mentores daban retroalimentación en línea a sus compañeros, estos iban encontrando soluciones a los problemas que iban explicando. Todas las retroalimentaciones dadas anteriormente, revisar las acciones, capacidad de evaluar y orientar, así como encontrar soluciones brindó a los estudiantes en función de mentoría de pares la oportunidad de mirar hacia atrás en el propio comportamiento.</p>	<p>Mentor 2: Muchos de nosotros hemos experimentado la dificultad de cambiar del modo de transmisión al modo de recepción cuando hablamos con los compañeros, y ahí es donde radica el problema. Mentor 3: Para mí, encuentro que no es tan fácil preguntarle al maestro. Si estoy atascado y sé que preguntarle al maestro es lo más útil, entonces necesito leer un poco más. Pero es más fácil preguntarle a otro compañero de clase. Mentor 4: La persona que más se benefició de este proceso fui, por supuesto, yo mismo. Docente 1: el efecto del aprendizaje aparece a través de actividades de aprendizaje que dan retroalimentación a los compañeros</p>
<p>Al observar a un compañero enseñar.</p> <p>La experiencia indirecta a través de los errores de los compañeros mentores pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes. La comprensión profunda del contenido permitió a la mayoría de los estudiantes entender las explicaciones de los ejercicios propuestos en contabilidad I. Los estudiantes al observar a su par, mostraron la confianza de hacer pregunta y poder hacerlos ellos también. Uno de los profesores y la mayoría de los estudiantes, percibieron positivamente las clases en línea en las que se aplican el método de enseñanza mentoría entre pares y la retroalimentación entre pares. La atmosfera creada por los mentores permitió que los estudiantes hicieran preguntas libremente cuando les enseñaba.</p>	<p>Docente 2: los alumnos tardan mucho en comprender por sí mismos y la probabilidad de adquirir conocimientos erróneos es alta, lo que dificulta el aprendizaje en línea y se logren el objetivo deseado por los alumnos. Mentor 3: espero utilizar adecuadamente las clases, tener en cuenta los saberes de mis compañeros. Mentor 2: mis compañeros quieren hacer muchas cuando miran los ejercicios resueltos por videoconferencia en zoom. Docente 1: carecen de experiencia, es menos efectivo el aprendizaje.</p>
<p>Al recibir retroalimentación de un compañero que enseña</p> <p>Los estudiantes al recibir de parte de los mentores retroalimentación a sus dudas retroalimentación se mostraron con la motivación de aprendizaje de sus compañeros. La mayoría de los estudiantes encuentran útil la retroalimentación basada en tareas, brindándoles información sobre qué tan bien lo están haciendo y qué se espera de ello. Las actividades de retroalimentación en estas disciplinas son significativas, los estudiantes se involucran más en el establecimiento de metas. Parece haber un entorno de retroalimentación más rico en el entorno en línea, que puede servir como base para la enseñanza y el aprendizaje. Un elemento integrado en la formación en línea.</p>	<p>Docente 2: La retroalimentación se considera un componente es uno de los factores más influyentes en el comportamiento de aprendizaje. Mentor 4: A veces explican mejor, el profesor suele decir: 'Lees más, no estás prestando atención, y [...] si haces una pregunta determinada sobre una unidad o algo, el profesor te dirá e toda la unidad, sin responder a esa pregunta. Mentor 1: La retroalimentación que brindé fue útil para el aprendizaje futuro. Docente 1: el uso sistemático de la retroalimentación como apoyo al aprendizaje de los estudiantes fue débil, aunque también se podría decir que fue de menos a más en la actividad en línea.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2023.

a. Efectos educativos en línea sobre la mentoría y retroalimentación entre pares

El análisis cuantitativo reveló que la mentoría por pares o la retroalimentación entre pares no se usaba sistemáticamente. Los datos de la entrevista, tomados junto con los estudiantes-mentores y los profesores citados anteriormente, confirman esta tendencia encontrada en el análisis cuantitativo. Aunque, estos hallazgos respaldan la idea de que los

estudiantes se aprovechan mutuamente en su aprendizaje.

La principal ventaja de la atmósfera de una clase en línea que aplica el método de enseñanza mutua entre pares y la retroalimentación de los compañeros, es un ambiente en el que se pueden hacer preguntas fácilmente bajo cuatro tipos de aprendizaje: Al enseñar a sus compañeros en línea, al dar retroalimentación a sus compañeros estudiantes, al observar a un compañero enseñar y al recibir retroalimentación de un compañero que enseña.

b. Aprender a través de la instrucción, observación y retroalimentación entre compañeros y socio-mentor

Aprender a través de la instrucción como mentor se basa en la observación de que gran parte del saber hacer, parte del saber tácito, para ayudar a encontrar conexiones y retroalimentaciones entre las propias experiencias y el conocimiento teórico. Los compañeros mentores tratan de adquirir más conocimiento al tener la oportunidad de utilizar directamente el conocimiento que han adquirido en el proceso de enseñar a sus pares y tratan de comprender claramente a través del proceso de estructuración que incluye retroalimentación a sus pares junto al autoaprendizaje (Luna et al., 2021). De este modo, la mentoría emplea un proceso dialógico recíproco o retroalimentaciones para una construcción conjunta de conocimiento donde ambas partes aprenden.

A través de esta actividad, el mentor y su par pueden utilizar las habilidades de mentoría y retroalimentación en situaciones formales y personalizar el aprendizaje para beneficiarse mutuamente, puesto que, puede beneficiarse de una formación o retroalimentación y utilizarla deliberadamente para su propio desarrollo al comprometerse en ayudar a su par. Este estudiante, encuentra un equilibrio entre el saber y saber hacer que incide en su progreso, mientras está dispuesto a desarrollarse y, listo para la interacción y comunicación en línea con su par colaborativamente, en la cual excluye la relación de asimetría entre ambos. Lo que coincide con el planteamiento de Risquez (2011), que el potencial de las TIC entre los estudiantes facilita la mentoría entre estudiantes porque crea sentimientos de comunidad y posibilita la orientación y el apoyo.

Por lo tanto, la mentoría como mecanismo para aprender desde la instrucción en línea utiliza en la práctica, por un lado, la retroalimentación entre pares bajo un aprendizaje que es informal y con ella adquieren conocimientos y habilidades a través de la asistencia y el apoyo proactivos de socios iguales o emparejados (es decir,

pares). Por otro lado, la observación de la asistencia mutua entre pares impulsa la base del aprendizaje autoactivo, los cuales son un vehículo de capacitación continua que se adapta y vincula a la cultura de aprendizaje en la que se enfatizan las necesidades del aprendiz, y emplea actividades prácticas de aprendizaje para desarrollar los contenidos; de allí que, el número de personas en un grupo es un factor importante.

En resumen, aprender a través de la instrucción, observación y retroalimentación entre compañeros y socio-mentor destaca la mentoría de grupo de pares como una implementación práctica que no depende del refuerzo directo sino de las interacciones entre pares, que, a su vez, pueden verse como anidadas, puesto que la práctica se aprende, donde la retroalimentación y el aprendizaje están estrechamente conectados entre sí.

Las soluciones prácticas de la mentoría construyen las condiciones para dar o recibir retroalimentación entre pares. Estos juntos se apoyan o dificultan el aprendizaje. De hecho, el aprendizaje y la retroalimentación, son la razón por la cual se implementa la mentoría, la cual puede verse como un todo, que tiene en cuenta que los observadores (estudiantes) pueden combinar las características de comportamiento de diferentes modelos como la de los compañeros-mentores en una nueva mezcla y forma nuevos modelos individuales donde también crean las condiciones para dar o recibir interacción y, por lo tanto, el aprendizaje.

Todo lo anterior, muestra que los estudiantes tienen la oportunidad de alcanzar suficiente entrada inteligible, producir una salida inteligible y negociar el significado del discurso con otros compañeros, ello, quiere decir, que practican la producción comprensible y la negociación de significados, la cual forma parte del segundo momento en el proceso de construcción de conocimiento de los estudiantes universitario que se da en la mediación de pares o con un experto (Seoane y García, 2007).

Lo expresado en los últimos apartados, dan respuesta a las afirmaciones de los supuestos

cualitativos. Es decir, que se cumplieron tanto el primer supuesto cualitativo, que decía que la mentoría entre pares que incorpora la retroalimentación entre pares permite al mentor el logro de las metas y objetivos de aprendizaje propuestos tanto al enseñar en el curso de Contabilidad I y, al dar y al recibir retroalimentación de sus pares. Mientras que el segundo supuesto cualitativo afirmaba que la mentoría entre pares con retroalimentación entre pares favorece el aprendizaje en línea del curso de Contabilidad I.

Conclusiones

En términos de categorías, los mentores que manejaron con mayor frecuencia la comunicación al dar o recibir retroalimentación con otros estudiantes en la mentoría de pares, para llevar a cabo sus tareas, fueron aquellos que tuvieron mayor participación en línea al enseñar (conceptos básicos y resolución de ejercicios de contabilidad) a sus compañeros. En este caso, la mentoría por pares y la retroalimentación por pares permitió establecer relaciones de colaboración como de cooperación para la transmisión, creación de conocimiento y apropiarse de diferentes herramientas de comunicación al dar retroalimentación a sus compañeros, tanto al enseñar como al aprender en línea.

La retroalimentación entre pares en línea, en la mentoría entre pares, presume que los esfuerzos cooperativos y colaborativos son basados en el número de personas que integra la orientación, la demostración, la competencia y la participación, entre iguales en la enseñanza virtual; puesto que después de la sesión de práctica o demostración, tanto los compañeros-mentores como los estudiantes se evalúan entre sí de acuerdo con estándares fijos y se brindan retroalimentación mutua, en el área de contabilidad. Por un lado, se puede cultivar el pensamiento lógico de los estudiantes al evaluar a otros en la resolución de problemas y, por otro, los compañeros pueden animarse mutuamente con orientación y promoción mutua del aprendizaje.

Se concluye que, en la mentoría entre pares, la retroalimentación entre pares en

el aprendizaje en línea se asocia con la cooperación y colaboración, el compañerismo y la interacción, donde el diálogo es una conversación, un flujo de conciencia, donde las personas se encuentran como iguales y en una relación respetuosa. Basada en la idea de que el aprendizaje de una persona se construye y surge de la interacción con el entorno, como actores autónomos en el significado de ser, conocer, saber y saber hacer, que se integra en diversas prácticas sociales, culturales, tecnológicas y formas de hacer las cosas, para lograr una experiencia profunda que necesita conocimiento práctico y experiencial.

De este modo, en el proceso de asistencia y cooperación mutua, ambas partes no solo promueven la comprensión y el dominio reales del conocimiento y las habilidades de la materia, sino que estimulan la motivación y el interés de aprendizaje de los estudiantes, la participación activa y la mejora común a través de la cooperación entre profesores y alumnos.

Referencias bibliográficas

- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Arroyo, F. K., Vera, L. A., y Alva, L. J. (2021). Mentoría entre iguales, habilidades sociales y memoria en estudiantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 11(21), 315-328. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.21.914>
- Avendaño, W. R., Gamboa, A. A., y Prada-Núñez, R. (2021). Hacia una comprensión de las relaciones de interdependencia en el ecosistema de aprendizaje. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 152-170. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1317>
- Barbosa-Herrera, J. C., Valdivia, A., López-Pismante, P., y López, M. (2017). El papel del profesor en la interacción

- entre pares en una actividad extracurricular: Estudio en una experiencia de canal de TV escolar en línea. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 27-46. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300002>
- Barrientos, N., Yáñez, V., Pennanen-Arias, C., y Aparicio, C. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(4), 496-511. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i4.39144>
- Biggs, J., y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at University*. Open University Press.
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59454>
- Cárdenas, A. (2011). Piaget: Lenguaje, conocimiento y Educación. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 71-91. <https://doi.org/10.17227/01203916.842>
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325. <https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.2.4>
- Compte, M., y Sánchez, M. (2019). Aprendizaje colaborativo en el sistema de educación superior ecuatoriano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(2), 131-140. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/27342>
- Contreras, G. A. (2018). Retroalimentación por pares en la docencia universitaria. Una alternativa de evaluación formativa. *Formación universitaria*, 11(4), 83-94. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>
- De la Torre-Laso, J. (2019). La retroalimentación evaluativa o feedback para los trabajos en grupo como estrategia de acción tutorial en la Universidad. *Revista Educación*, 43(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30062>
- Espina-Romero, L. C. (2022). Procesos de Enseñanza-Aprendizaje Virtual durante la COVID-19: Una revisión bibliométrica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(3), 345-361. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i3.38479>
- Flores, M., Durán, D., y Albarracín, L. (2017). Razonar en pareja: Tutoría entre iguales para desarrollar la resolución cooperativa de problemas. *Aula de Innovación Educativa*, (266), 69-73. <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2018/02/1437.pdf>
- Gómez-Valderrama, C. L., Hernández-Suárez, C. A., y Prada-Núñez, R. (2020). La zona de posibilidades en el proceso de aprendizaje del residente digital: Un análisis cualitativo en la Red de experiencias Matemáticas de Norte de Santander. *Educación y Humanismo*, 22(38), 38. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3688>
- Henao, O., Ramírez, D. A., Villa, V. D. C., Soto, P. A., y Morales, J. (2022). La enseñanza virtual en el contexto de la cultura académica universitaria: Una aproximación a los procesos de tutoría y acompañamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (65), 31-65. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a3>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. D. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Luna, H. O., Rueda, G., y Avendaño, W. R. (2021). Enseñanza virtual de las ciencias empresariales en pandemia: Desafíos y retos. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 12. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1590>
- Núñez, M. C. (2012). *La mentoría entre iguales en la Universidad. Fundamentos Básicos*. Universidad Politécnica de Madrid, DOC. 410.1/IX/2012. https://www.etsiaab.upm.es/sfs/ETSIAAB/Documentos%20ETSIAAB/FUTUROS%20ALUMNOS/La%20mentoría%20entre%20iguales%20en%20la%20Universidad_ICE.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2004). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente: Guía de planificación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129533_spa
- Ortega-Miranda, E. G. (2019). Mentoría entre pares en la educación médica de pregrado como herramienta para mejorar el aprendizaje y responder a las demandas de las nuevas generaciones. *Acta Médica Peruana*, 36(1), 57-61. <https://doi.org/10.35663/amp.2019.361.612>
- Perdomo, Y., y Perdomo, G. (2012). Elementos que intervienen en la enseñanza y aprendizaje en línea. *Apertura*, 4(1), 66-75. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/215/230>
- Prada, R., Hernández, C. A., y Avendaño, W. R. (2022). La interacción en la educación mediada por TIC obligada durante el encierro por Covid-19. Un análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Revista Boletín Redipe*, 11(2), 366-380. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1690>
- Risque, A. (2011). La mentoría electrónica entre pares para la transición a la universidad: Una revisión teórica. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 232-239. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.3.2011.11278>
- Roselli, N., y Cardoni, J. (2022). La enseñanza recíproca entre pares no-expertos: Comparación entre enseñanza individual y enseñanza de pareja. *CES Psicología*, 15(2), 61-79. <https://doi.org/10.21615/cesp.6157>
- Roselli, N. D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: Convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 173-191. <https://revistas.ucatolicailuisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/238>
- Sánchez, B., y Boronat, J. (2014). Coaching educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17(1), 221-242. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10712>
- Seoane, A., y García, F. (2007). Los orígenes del tutor: Fundamentos filosóficos y epistemológicos de la monitorización para su aplicación a contextos de e-learning. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 9-30.
- Varguillas, C. S., y Bravo, P. C. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. *Revista de Ciencias Sociales (Ie)*, XXVI(1), 219-232. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i1.31321>
- Vigotsky, L. (2006). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En A. L. Segarte (Comp.), *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas* (pp. 45-60). Editorial Félix Varela.