

# Aprender a través de enseñar: análisis de la experiencia de tutores de estudiantes con Discapacidad Sensorial o Motora, en un contexto universitario.

## Learning through teaching: analysis of the experience of tutors of students with Sensory or Motor Disabilities, in a higher education context.

María Lissi\*, Valentina Onetto\*\*, María Zuzulich\*\*\*, Marcela Salinas\*\*\*\* Maribel González\*\*\*\*\*

Recibido: 09-10-2013 - Aceptado: 15-11-2013

### Resumen

Este artículo analiza la experiencia de ser tutor, dentro de un sistema de tutorías de pares en la universidad, que busca apoyar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad sensorial o motora.

Se realizó un exploratorio, descriptivo-relacional con un enfoque cualitativo basado en la Teoría Fundamentada. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a diez estudiantes de la UC que se desempeñaban como tutores de estudiantes con discapacidad sensorial o motora.

Los resultados demuestran que todos los estudiantes tutores experimentaron algún tipo de cambio en su forma de concebir a las personas con discapacidad y de relacionarse con ellas. Además, los tutores adquirieron diferentes aprendizajes producto de su participación en el programa de tutorías, tanto en el ámbito académico-laboral como en el área socioemocional. Los resultados se discuten en términos del impacto que iniciativas como esta pueden tener en la construcción de contextos más inclusivos dentro y fuera de la universidad.

**Palabras clave:** discapacidad, universidad, tutoría de pares, inclusión.

\* Psicóloga, Magister en Educación de Sordos, Lamar University, Texas, EE.UU. Ph.D. en Psicología Educacional, The University of Texas, Austin, EE.UU. [mlassi@uc.cl](mailto:mlassi@uc.cl)

\*\* Educadora Diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Magister en Psicología, con mención en Psicología Educacional y diplomada en Psicología en el Aula de la Pontificia Universidad Católica de Chile. [vonetto@uc.cl](mailto:vonetto@uc.cl)

\*\*\* Enfermera Matrona, Magister en Psicología de la Salud y Diplomada en Dirección de Recursos Humanos de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). [mzuzulich@uc.cl](mailto:mzuzulich@uc.cl)

\*\*\*\* Profesora de Educación Diferencial, UMCE. Magister en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). [masalina@uc.cl](mailto:masalina@uc.cl)

\*\*\*\*\* Psicóloga y Licenciada en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actual estudiante del programa Ph.D. in Deaf Studies, University of Bristol, Inglaterra. [mg12521@bristol.ac.uk](mailto:mg12521@bristol.ac.uk)

## Abstract

This article analyses the experience of being a tutor, within a peer tutoring system aiming to support the inclusion process for students with sensory or motor disabilities.

An exploratory, descriptive and relational study was developed, with a qualitative approach based on Grounded Theory. Semi-structured interviews were carried out with ten students, who were working as tutors of students with sensory or motor disabilities.

Results show that all student tutors experienced some type of change in the ways they represent people with disabilities, and in the way they relate to them. Besides, tutors acquired different learning results as a consequence of their participation in the tutoring program. These learning outcomes involved competences related to academic and professional work, as well as socio-emotional competences.

Results are discussed in terms of the impact that this kind of initiatives might have in the construction of more inclusive contexts inside and outside of the university.

**Key words:** disability, university, peer tutoring, inclusion.

## Introducción

La temática de la inclusión en la educación superior (en adelante ES) se ha instalado como un tema cada vez más relevante en nuestro país. Cada vez son más las instituciones de ES que se plantean el doble desafío de, por una parte, buscar formas de asegurar vías equitativas de acceso para estudiantes con discapacidad y, por otra, de responder a las necesidades especiales que pueden presentar estos alumnos una vez que ingresan.

Por otra parte, son muchas las barreras que impiden o dificultan el acceso, permanencia y egreso de aquellos estudiantes en situación de discapacidad cuando analizamos lo que ocurre en las instituciones de ES, los que de acuerdo a Moreno (2005) constituyen los contextos educativos más excluyentes.

Dentro del contexto de la ES, existen ciertas barreras que obstaculizan la inclusión de personas con discapacidad. Entre ellas se encuentran las barreras tangibles (tales como la infraestructura, métodos de enseñanza, canales y formas de comunicación) y aquellas consideradas intangibles, referidas al ámbito más psicológico y de la cultura de las instituciones. Entre estas últimas se cuenta el conocimiento de los distintos actores, así como sus creencias y actitudes (Borland & James, 1999). Las barreras intangibles suelen ser más difíciles de abordar que las tangibles, ya que involucran componentes cognitivos, afectivos y conductuales (Moreno, 2005).

En base a lo anteriormente señalado, surge la pregunta respecto a ¿qué estrategias se están implementando para fortalecer el acceso, pero por sobre todo la permanencia y egreso de estos estudiantes?

Al revisar la literatura vemos que uno de los mecanismos que permiten avanzar hacia la inclusión y proveer oportunidades de participación en condiciones de equidad, para los estudiantes con discapacidad en la educación superior es el que las instituciones cuenten con una unidad, servicio, o programa destinado a asegurar que estas condiciones se cumplan. Estas entidades debieran

ejercer un rol activo en: (a) instalar mecanismos que aseguren la implementación de adecuaciones curriculares, (b) apoyar a los distintos actores para que modifiquen aquellas prácticas que pudieran dificultar la inclusión y (c) asegurar la participación de estos estudiantes en los distintos ámbitos del quehacer estudiantil (Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas & Vásquez, 2013).

En la UC existe desde hace ya siete años, un programa (PIANE-UC) cuyo objetivo es promover la inclusión, buscando otorgar condiciones de equidad e igualdad de oportunidades para aquellos estudiantes que presentan discapacidad sensorial o motora, en todos los ámbitos del quehacer académico y de la vida estudiantil, con el propósito de ir generando una cultura cada vez más inclusiva en la Universidad (Lissi et al., 2009).

Una de las estrategias que ha desarrollado el PIANE-UC, para asegurar que las necesidades de los estudiantes con discapacidad sensorial o motora sean debidamente atendidas en las distintas asignaturas que cursan cada semestre es el Programa de Tutorías de Pares (Lissi, Onetto, Zuzulich, Salinas & González, 2012; Lissi et al., 2013). El presente estudio se enmarca en dicho programa, buscando analizar de manera particular, la figura del tutor. Específicamente se deseaba conocer sus experiencias, sus creencias y actitudes respecto a la discapacidad y la inclusión, y el impacto percibido por ellos, derivado de su participación en esta actividad.

A continuación se presentan los antecedentes teóricos y empíricos del estudio realizado, el método utilizado, los principales resultados, y la discusión y conclusiones. En consideración a la extensión del artículo reportamos aquí principalmente aquellos hallazgos que dicen relación con el impacto en los estudiantes tutores en dos ámbitos: el conocimiento y sensibilización respecto a la discapacidad, por una parte, y aprendizajes y desarrollo personal percibido por el tutor.

## **Antecedentes teóricos y empíricos**

### **Inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos universitarios**

La ES está desarrollando cambios a causa de las nuevas demandas de acceso de la población, incluyendo diversas minorías, entre las que están las personas con discapacidad.

En el contexto de Latinoamérica, alrededor de los años 90, comienzan a desarrollarse iniciativas relacionadas con la discapacidad y la ES. Desde entonces, la mayoría de los países han aprobado alguna ley general de discapacidad, centrada en la igualdad y equidad de oportunidades (Moreno, 2005), en nuestro país corresponde a la ley 20.422.

En el informe final de la integración de personas con discapacidad en la educación superior en Chile (González & Araneda, 2005), se señala que de un total aproximado de cincuenta universidades existentes, solamente ocho de ellas presentaban mecanismos explícitos para el ingreso de personas con discapacidad y sólo cinco tenían algún programa específico de apoyo para estos estudiantes.

## **Facilitadores y obstáculos de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la ES**

Dentro del contexto de la ES, existen aspectos facilitadores y obstaculizadores para lograr la inclusión de personas con discapacidad (Medrano, 2009). Los aspectos obstaculizadores también han sido conceptualizados por Borland y James (1999) como barreras tangibles e intangibles, tal como se mencionó más arriba.

Una barrera importante tiene relación con la falta de implementación de adecuaciones por parte de los docentes, lo que se explica mayormente por desconocimiento de las necesidades de los alumnos y falta de capacitación en esta área (Moreno, 2005). Es importante mencionar que los estudiantes con discapacidad, ya sea sensorial o motora, requieren de la implementaciones de adecuaciones, en las metodologías de enseñanza, material utilizado y en las evaluaciones para poder rendir en condiciones de equidad (Lissi et al., 2013).

En cuanto a las barreras intangibles, como las creencias y actitudes, éstas tendrían gran relevancia ya que podrían considerarse como barreras previas que influyen en otro tipo de barreras (Gitlow, 2001). Este tipo de barreras son consideradas más potentes que las barreras tangibles, ya que involucran componentes cognitivos, afectivos y conductuales que se han formado de manera histórica y social, incluyendo factores tales como la falta de cultura de la diversidad, la visión tradicional de lástima frente a la persona con discapacidad, o de “infeliz”, entre otros (Moreno, 2005).

Existen algunos estudios que han investigado la relación de las actitudes frente a las personas con discapacidad con otras variables. Estudios realizados con docentes y también con estudiantes, han encontrado que estas actitudes estarían relacionadas con la cantidad de contacto directo que se tenga con las personas con discapacidad (Rao, 2004), de esta manera, la interacción con personas con discapacidad, permitiría reducir estereotipos y promover el desarrollo de actitudes más favorables hacia ellos (Barr & Bracchita, 2008; Budisch, 2004; Hojas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009).

Medrano (2009), llevó a cabo un estudio en Chile, para determinar las principales condiciones que facilitan o dificultan el proceso de inclusión en contextos universitarios, de acuerdo a lo reportado por estudiantes con discapacidad. Entre los facilitadores identificados destacan: el apoyo social familiar e institucional; una buena relación con pares y docentes; recursos personales; y la existencia de un programa de apoyo. Los principales obstaculizadores reportados fueron: la falta de información de los docentes respecto a las adecuaciones curriculares necesarias de implementar; cargas y exigencias académicas consideradas excesivas; y problemas de infraestructura.

## **Tutorías de pares en el contexto educativo**

La tutoría de pares ha sido definida como un grupo de personas de similar grupo social, que no son profesores de profesión, que ayudan a otros a aprender y que a su vez aprenden enseñando (Topping, 1996). Durán y Vidal (2004) añaden a esta definición el componente de relación asimétrica existente entre el tutor y el tutorado, derivado de diferentes niveles de competencia y un objetivo común, conocido y compartido, que se consigue en una relación planificada. En este sentido, se hace fundamental comprender la tutoría de pares como una tarea de enseñanza, con características de asimetría en los participantes, que permite distinguir a la tutoría de pares de otro tipo de aprendizajes entre pares (Roscoe & Chi, 2007).

Si bien existe una extensa variedad de tutorías, en todas es fundamental que exista un formato de interacción estructurado, que permita la colaboración entre los participantes, y donde la formación previa de los tutores, sea un requerimiento fundamental para convertir la colaboración en una tutoría de pares (Durán & Vidal, 2004).

En relación a los efectos de la tutoría de pares, los estudios señalan que este tipo de intervención resulta beneficiosa tanto para el tutor como para el tutorado, en todos los niveles educativos (Bar-Eli, Bar-Eli, Tenenbaum & Forlin, 1998; Durán y Vidal, 2004; Galbraitha & Winterbottom, 2011; Roscoe & Chi, 2007; Topping 1988, 1996; Vogel, Fresko & Wertheim, 2007; Yogev & Ronen, 1982).

### **Tutoría de pares y contexto universitario**

En el contexto universitario, la tutoría de pares se ha ido desarrollando gracias al interés en la educación basada en el estudiante, desde el punto de vista que esta educación es beneficiosa tanto para tutores como para tutorados (Lassegard, 2008). Una de las formas de tutorías más utilizadas en este contexto, es aquella en que estudiantes de cursos superiores de pregrado, actúan como tutores de estudiantes que cursan sus primeros años (Roscoe & Chi, 2007).

A nivel general, los beneficios de las tutorías de pares en este contexto son diversos, destacando su aporte pedagógico y social, y el mejoramiento de la calidad de la experiencia universitaria, al crearse vínculos y fortalecer relaciones entre compañeros, aportando al desarrollo social y cognitivo (Cardozo-Ortiz, 2011). En relación a los beneficios para los tutores, los estudios indican resultados positivos, tales como que el tutor aprecia la profundidad de la disciplina escogida, refuerza sus conocimientos y habilidades profesionales, mejora las habilidades sociales y pedagógicas, aumenta la confianza, el autoconocimiento y se beneficia de la preparación para la vida laboral (Carmody & Wood, 2009). En cuanto a la relación con el tutorado, genera compromiso con el otro, acercándose a la realidad del estudiante de manera de poder alcanzar juntos los objetivos propuestos (Cardozo-Ortiz, 2011).

Por parte de los tutorados, se reduce la deserción, asegurando la permanencia de los estudiantes; y se minimiza el estrés académico al alcanzar de mejor manera las metas académicas (Lee, 1988; Topping, 1998, citados en Kowalsky & Fresko, 2002). Los tutorados se perciben más capaces y seguros de sí mismos, lo que se traduce en el logro de su empoderamiento (Cardozo-Ortiz, 2011).

### **Tutoría de pares para personas con discapacidad en contextos educativos**

La tutoría de pares en contextos educativos se ha descrito como una estrategia efectiva que fomenta la inclusión de estudiantes que presentan discapacidad y/o dificultades de aprendizaje (Scruggs & Richter; 1986; Vogel et al., 2007). Algunas de las investigaciones de tutoría de pares para personas con discapacidad en educación media señalan como beneficios para el tutor un mayor conocimiento respecto a las personas con discapacidad, aumento de expectativas y actitudes más positivas hacia estas personas, experimentado sentimientos de éxito, mayores oportunidades de interacción social y aumento de habilidades académicas (Copeland, et al., 2004). Por parte del tutorado, se señala que se mejoraría el rendimiento académico y adaptación social (Stenhoff & Lignugaris, 2007).

Kowalsky y Fresko (2002) realizaron un estudio que analizó el uso de tutoría de pares para dos grupos de estudiantes con discapacidad en contexto universitario: estudiantes con dificultades de aprendizaje y estudiantes con discapacidad visual. Se demostró que las tutorías de pares pueden ser un importante recurso para apoyar a estudiantes con discapacidad en contextos universitarios, siendo significativo en el ámbito académico y social, teniendo un efecto preventivo en la deserción universitaria. Por parte de los tutores se describieron sentimientos de satisfacción tanto por la posibilidad de ayudar a otras personas, como por aprender sobre temáticas relacionadas con la discapacidad. Aquellos tutores que estaban estudiando Pedagogía, percibieron la experiencia como significativa para su desarrollo profesional.

### **Tutoría de pares para estudiantes con discapacidad en la UC**

En respuesta a las necesidades de los estudiantes, el PIANE-UC decide implementar, a partir del año 2010 un programa de tutoría de pares, con el fin de contribuir en la generación de condiciones favorables para la inclusión de estudiantes con discapacidad de la UC. La implementación de este programa incluye cuatro etapas, las que se repiten año a año: (1) selección y contratación de alumnos tutores por parte de las escuelas o facultades; (2) capacitación de los tutores por parte del PIANE-UC; (3) desarrollo mismo de las tutorías; y (4) evaluación del proceso. Tutor y tutorado se reúnen durante el semestre con una periodicidad variable y el tutor es supervisado por un profesional del PIANE-UC encargado del programa de tutorías (Lissi et al., 2013).

Desde el PIANE-UC, se plantea un perfil del tutor par que incluye ciertas características personales y académicas necesarias para realizar el trabajo de tutorías. Éstas incluyen: cursar al menos un año académico más que el estudiante con discapacidad; conocimiento de su malla académica; disponibilidad de seis horas semanales; experiencia en ayudantía (deseable); y presentar un buen rendimiento académico. A su vez, se espera que los tutores tengan ciertas características personales, entre las que se destacan un alto grado de responsabilidad y compromiso; interés por el tema de la inclusión de personas con discapacidad; capacidad para relacionarse respetuosamente con compañeros y docentes; y proactividad (Lissi et al., 2013).

Por otra parte, se detallan los compromisos que tiene el tutor en su labor, en relación a tres participantes clave en el proceso de inclusión. En primer lugar, apoyando directamente al estudiante con discapacidad, planificando en conjunto los apoyos a entregar, los que pueden incluir apoyar en la ubicación de espacios, infraestructura y servicios, realización de adecuación de material, apoyar en aspectos académicos específicos y orientar académicamente. En segundo lugar, está el compromiso con los docentes, contactándose con ellos para dar a conocer su rol como tutor y coordinar una asesoría, en el caso que se requiera, de apoyo específico en los ámbitos de adecuaciones curriculares no significativas en evaluaciones (por ejemplo, extender los tiempos), y materiales (coordinando la digitalización de material, entre otras). Por último, el tutor debe cumplir compromisos con el programa de tutorías, asistiendo a las sesiones del taller de capacitación inicial; a las reuniones de seguimiento, y completando las encuestas de seguimiento (Lissi et al., 2013).

El presente estudio busca ahondar en la experiencia de aquellos estudiantes que se han desempeñado como tutores, para determinar si esta reporta algunos de los beneficios que se señalan en la literatura.

## Metodología

El estudio es exploratorio, de carácter descriptivo-relacional. Se utilizó un enfoque cualitativo, para poder comprender desde la perspectiva de los participantes, su experiencia de ser tutores del PIANE-UC, profundizando en sus vivencias y significados. Todo el proceso investigativo estuvo enmarcado en las bases de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), que permiten generar modelos teóricos comprensivos a partir de los datos (Strauss & Corbin, 2002).

## Participantes

Los participantes del estudio fueron 10 estudiantes universitarios de pregrado de la UC que participaban como tutores del sistema de tutorías de pares del PIANE-UC. Sus edades fluctúan entre los 21- 26 años, y estudiaban diferentes carreras de la UC (ver Anexo 1). El tamaño de la muestra no fue intencionado con antelación, llegándose a la saturación teórica con 10 participantes, es decir, tanto las categorías como las relaciones dadas entre ellas, se lograron desarrollar adecuadamente en términos de sus propiedades y dimensiones (Strauss & Corbin, 2002).

Otro aspecto importante de mencionar respecto a la muestra, es que los estudiantes tutores del PIANE-UC cumplen diversas funciones y roles dependiendo de las necesidades de sus carreras y de los estudiantes con los cuales trabajan. De esta manera, existen tutores cuyo apoyo está circunscrito a un solo ramo, siendo sus principales actividades la adaptación de materiales y acompañamiento en evaluaciones y talleres. Por otra parte, están los tutores cuyo apoyo es transversal a los diferentes ramos, teniendo como principal función un apoyo académico en las áreas que el estudiante con discapacidad lo requiera, así como también la mediación entre el estudiante y sus profesores, y entre estos últimos y el PIANE-UC.

### Descripción de participantes entrevistados

Nº	Rol	Carrera	Estudiante con discapacidad
E1.i	Tutor general	Arte	Disc. Auditiva
E1.ii	Tutor general	Educación	Disc. Auditiva
e2.i	Tutor de ramo específico	Ingeniería	Disc. Visual
e2.ii	Tutor de ramo específico	Ingeniería	Disc. Visual
E2.iii	Tutor general	Letras inglesas	Disc. Visual
e2.iv	Tutor de ramo específico	Ingeniería	Disc. Visual
E3.i	Tutor general	Derecho	Disc. Motora
e3.ii	Tutor de ramo específico	Geografía	Disc. Motora
E3.iii	Tutor general	Letras hispánicas	Disc. Motora
E3.iv	Tutor general	Historia	Disc. Motora

Nota:

Las entrevistas representadas por la letra E, corresponden a aquellos estudiantes que cumplen el rol de tutor de manera transversal a los ramos, apoyando académicamente al estudiante con discapacidad de acuerdo a sus necesidades (tutor general). Las entrevistas representadas por la letra e, corresponden a los estudiantes que cumplen un rol de tutor en un ramo específico (tutor de ramo específico). La numeración representa el tipo de discapacidad que presenta el estudiante tutorado, siendo discapacidad auditiva (1); discapacidad visual (2); y discapacidad motora (3).

## **Instrumentos**

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de entrevista semi-estructurada (Flick, 2004), ya que permite conocer y comprender la experiencia subjetiva de los tutores. Para la realización de las entrevistas se confeccionó una pauta con preguntas guía, de manera de propiciar el reporte de las experiencias por parte de los tutores. Durante las entrevistas se fueron agregando nuevas preguntas que permitieran aclarar o profundizar algunos temas (Hernández, Fernández y Batista, 2010).

## **Procedimiento**

Los participantes fueron contactados vía e-mail e invitados a participar de manera voluntaria en este estudio. Las entrevistas fueron individuales y su duración promedio fue de 50 minutos. En un caso, se realizó una segunda entrevista, de manera de profundizar en ciertos aspectos relevantes para la investigación.

## **Análisis de datos**

El análisis de los datos siguió los procedimientos de la Teoría Fundamentada, en la que los datos obtenidos tienen preferencia sobre los supuestos teóricos sobre el tema (Flick, 2004). Para asegurar la rigurosidad de los análisis, dos de las autoras participaron en la codificación de las entrevistas, buscando siempre instancias de triangulación durante este proceso. A partir de la codificación abierta, axial y selectiva se logró ir identificando las categorías y subcategorías y sus relaciones; para luego poder identificar los fenómenos relevantes, así como su contexto, las condiciones causales, las condiciones intervinientes y las consecuencias. Por último se efectuó la codificación selectiva, de manera de integrar y refinar la teoría, a través de la selección de una categoría central que está relacionada permanentemente con las demás categorías (Strauss & Corbin, 2002). En este artículo nos hemos centrado en dos modelos axiales que se desprenden del análisis de los datos.

## **Resultados**

### **Resultados Descriptivos**

Los resultados del análisis descriptivo, se organizan en base a cuatro categorías generales: 1) Antecedentes del tutor; 2) Opiniones de los tutores; 3) Definición de rol del tutor; 4) Impacto en el tutor.

En la categoría de **antecedentes del tutor**, están agrupados antecedentes de los tutores que permiten visualizar la relación de estos estudiantes con la discapacidad y la docencia. Entre estos destacan: las motivaciones de los tutores para incorporarse al trabajo de tutorías; el contacto y conocimiento previo que tenían con personas con discapacidad; y las actividades vinculadas a la docencia. En cuanto a las motivaciones para ser tutor destacan una motivación académica y una más social. La mayoría de los tutores reportaba conocer personas con discapacidad antes de



ingresar al programa de tutorías, aunque indican que no habían tenido relaciones cercanas con ninguna de ellas. Todos ellos manifiestan haber tenido alguna experiencia vinculada a la docencia, principalmente realizando ayudantías

En la categoría de **opiniones de los tutores**, se identificaron algunas opiniones, percepciones y juicios respecto a diferentes temáticas relacionadas con el trabajo de las tutorías, así como también del proceso de inclusión en la UC. Los estudiantes distinguieron facilitadores y obstaculizadores de la inclusión, así como también aportaron sugerencias para posibles mejoras. Entre los facilitadores destaca la disposición de los docentes, aunque por otra parte aparece la falta de implementación de adecuaciones como un componente que actúa como obstaculizador. Un aspecto relevante en esta categoría es que los tutores sugieren buscar formas de aumentar la visibilidad del PIANE-UC para que tenga mayor influencia en la comunidad educativa.

En la categoría **definición del rol del tutor**, se encuentra la definición que los tutores van construyendo de lo que implica ser tutor. Este rol lo han podido formar tanto por su experiencia general, como por las funciones y actividades específicas que han tenido que desarrollar a lo largo del trabajo. Una de las dimensiones de esta categoría es la descripción que hacen los tutores de las principales características de la relación que tuvieron con sus tutorados: una relación de amistad con límites establecidos, un rol de formación y una constancia en el trabajo de manera de estar siempre en contacto.

Finalmente, en la categoría **impacto en el tutor**, queda en evidencia que esta actividad les genera muchos beneficios, en términos de aprendizajes y desarrollo personal, conocimientos y sensibilidad frente a la discapacidad, proyecciones y planes a futuro vinculados con el tema de la discapacidad y satisfacción personal generada por la misma experiencia. Los aprendizajes reportados pueden ser agrupados en dos ámbitos: uno vinculado a las actividades académicas y de preparación para el mundo laboral, y el otro en una dimensión más personal, ligada al desarrollo socioemocional.

## **Resultados Relacionales**

Para fines del presente artículo, se presentan los resultados de las codificaciones axiales que profundizan dos grandes fenómenos: el **conocimiento y sensibilización del tutor frente a la discapacidad**; y el **aprendizaje y desarrollo personal del tutor**.

## **Codificación Axial N° 1: Conocimiento y sensibilización del tutor frente a la discapacidad**

**Figura 1- Conocimiento y sensibilización del tutor frente a la discapacidad.**

Contexto: PIANE-UC: Programa de tutoría de pares para estudiantes con discapacidad



En la Figura 1 se muestra como fenómeno el **conocimiento y sensibilización que surge frente a la discapacidad**, a partir del trabajo de tutoría de pares del PIANE-UC. Todos los tutores reportan haber tenido cambios en la forma de ver y de relacionarse con las personas con discapacidad.

En este aumento de conocimientos y sensibilización frente a las personas con discapacidad pueden identificarse diferentes grados de intensidad. Un primer grado de sensibilidad, está relacionado con que los tutores logran un mayor *acercamiento* hacia las personas con discapacidad, sintiéndose más cercanas a ellas, pudiendo prestar ayuda de manera espontánea en el caso que lo requieran.

Un segundo grado de sensibilidad, en el que se observa un acercamiento mayor por parte de los tutores, tiene relación con *tomar conciencia* de la existencia de las personas con discapacidad, pudiendo conocer e interiorizarse de su mundo, poder visualizar desde otra perspectiva las vivencias de estas personas, observando las dificultades que presentan en el diario vivir, pudiendo sentir mayor empatía con ellos. En este grado de sensibilización los tutores logran fijarse en las falencias que presenta el sistema, y plantean posibles modificaciones.

*“Entonces empecé a entender que las capacidades que yo tengo son claramente distintas del que está a mi lado y las necesidades que él tiene también son distintas a las mías, entonces como aprender a abrir un poco más la panorámica, a entender un poco más las cosas del punto de vista del otro y tampoco sin subestimarlos... eso es algo que, que siempre lo pensé, siempre lo tuve, pero ahora con mayor fuerza que antes” (E3iv, 73).*

Por último, un tercer grado de sensibilización y con mayor profundidad, es un *cambio en relación a la percepción de las personas con discapacidad*, dándose cuenta que son personas iguales a ellos, pudiendo reconocer y validar las capacidades que ellos tienen. Los tutores reportan que estos cambios han sido significativos en sus vidas ya que logran entender que las limitaciones las pone el entorno y no la persona con discapacidad, lo que les permite dejar de verlos como “pobrecitos”.

*“Yo creo que el hecho de trabajar con alguien con discapacidad puso en primer plano la persona y en segundo plano la discapacidad” (e3ii, 36).*

Es importante mencionar que algunos tutores logran estos tres grados de sensibilización; a diferencia de otros que solo manifiestan los dos primeros niveles.

Las condiciones que permiten que surja este conocimiento y sensibilización frente a la discapacidad son las distintas **funciones y actividades** que tienen cada uno de los tutores, ya que éstas permiten tener un mayor o menor grado de sensibilización. Por su parte, los estudiantes que enfocaron su trabajo de tutoría en el apoyo específico en un ramo, tendieron a tener actividades mayormente vinculadas con la adaptación de material, acompañamiento en evaluaciones y talleres, por lo que el contacto fue menos presencial, y por ende sus grados de sensibilización se mantuvieron mayormente en el acercamiento y en la toma de conciencia. Por su parte, los estudiantes que fueron tutores a nivel transversal de los ramos, enfocaron sus tutorías a un acompañamiento más constante de apoyo académico, tuvieron mayor contacto con el estudiante con discapacidad, y en consecuencia un mayor grado de sensibilización, llegando incluso a transformar sus creencias respecto a la discapacidad.

Otra condición importante fueron las **características de la relación tutor-tutorado**. En aquellos casos en que se enfatizó la importancia de una relación simétrica, de sentirse que son pares, donde la relación se basa en una confianza mutua, pudiendo establecer límites claros, los grados de sensibilización fueron mayores ya que los tutores comenzaron a validar al otro como un par, logrando un respeto genuino por el otro.

Estas dos condiciones, si bien están expuestas por separado, se influyen mutuamente, lo que quiere decir que las actividades y funciones que ejercen los tutores, están influenciadas por las características de la relación que se da y viceversa.

*“En el caso con el XX, además de darle apoyo como pedagógico en el tema de la universidad, también se ha dado por el tema que nos hicimos amigos, un poco de apoyo personal, entonces eso ha sido súper, como importante para nuestra relación” (E3iv, 86).*

Los factores intervinientes en este proceso de sensibilización son en primer lugar, las **motivaciones personales** por parte de los tutores, siendo la motivación social la que mayormente los impulsa a trabajar con personas con discapacidad. Otra condición es el **compromiso con la diversidad** que tienen los tutores, que apunta al respeto por el otro; y finalmente las **cualidades personales de los tutores**, siendo relevante la competencia socioemocional de la empatía. Estos factores van facilitando el impacto de las condiciones causales sobre el fenómeno de sensibilización.

Como consecuencia de estos grados de sensibilización, los tutores reportan sentirse motivados por el tema de la discapacidad, deseando incluirlo en sus **proyecciones a futuro**, tanto continuando su labor como tutor, así como también trabajar con y para personas con discapacidad en su futuro laboral. Por otra parte, estos grados de sensibilización han repercutido en la valoración de su propio **aprendizaje y desarrollo personal**, pudiendo verse a sí mismos como mejores personas.

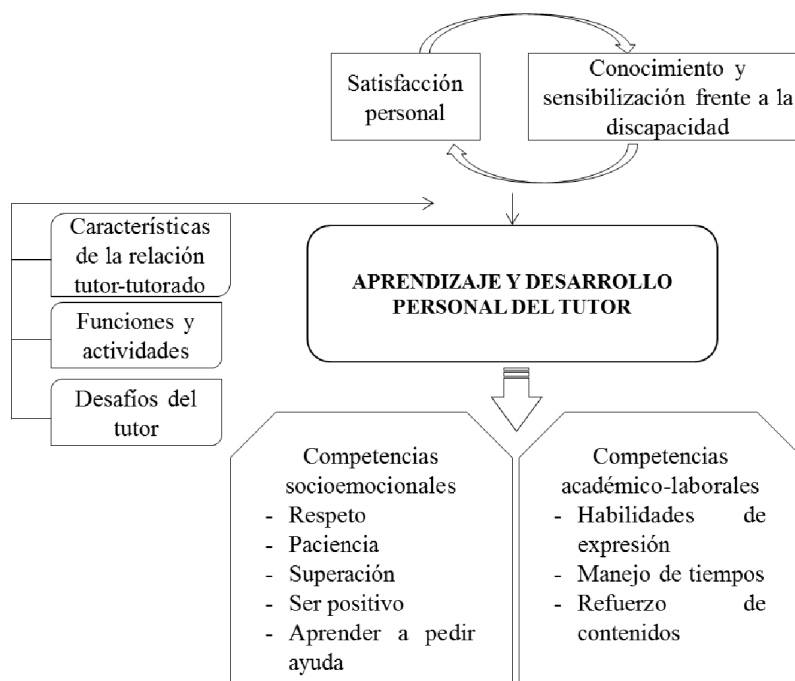
*“yo lo recomendaría de todas maneras (el trabajo de tutoría)... te ayuda mucho porque la gran cantidad de gente que entra a la escuela quiere ser artista visual, también quiere ser pedagogo, quiere hacer clases, y empezar ya con una tutoría con una persona donde uno necesita darle tiempo a esa persona, te va a ayudar a ser mejor docente y por lo menos yo he sentido que he sido mejor docente que cuando empecé” (E1i, 105, 106).*

Por último también logran tener una mirada más crítica respecto a la inclusión, pudiendo generar una **opinión** constructiva respecto a los facilitadores y obstaculizadores en el proceso de inclusión universitaria, aportando con ciertas sugerencias que podrían mejorar el sistema.

## Codificación Axial N° 2: Aprendizajes y desarrollo personal del tutor

Figura 2- Aprendizaje y desarrollo personal del tutor.

Contexto: PIANE-UC: Programa de tutoría de pares para estudiantes con discapacidad



En la Figura 2 se presenta como fenómeno el **aprendizaje y desarrollo personal** percibido por el tutor, al haber trabajado en el programa de tutoría de pares.

Las condiciones que permiten este aprendizaje y desarrollo personal por parte del tutor son dos aspectos de gran relevancia. Por una parte está la existencia de **satisfacción personal** ante el trabajo realizado, que está dada por evidenciar los avances y logros por parte de los tutorados y la gratificación de haber aportado en la vida de los estudiantes con discapacidad. Por otra parte, están los **conocimientos y sensibilización frente a la discapacidad** que adquirieron con la experiencia, y que permitieron que los tutores tomaran real conciencia de las personas con discapacidad en general. Estas dos condiciones están influidas mutuamente, lo que se refleja en que los tutores que dicen haber tenido experiencias satisfactorias, muestran una sensibilización mayor frente a las personas con discapacidad. Es decir, al reconocer las necesidades de los estudiantes con discapacidad y darse cuenta de los tipos de apoyos que requieren, sumado a la gratificación que sienten de poder ayudar a otros, se produce un fenómeno importante a nivel personal, donde el tutor no solamente mira sus aprendizajes en relación a otros, sino que puede reflexionar respecto a sus propios aprendizajes y desarrollo personal.

Los factores intervinientes en este aprendizaje y desarrollo personal son por una parte las **características de la relación tutor- tutorado**, donde se puede visualizar que las relaciones que se centran en la confianza y delimitando bien las reglas, influyen positivamente en este fenómeno. Por otra parte, las **actividades y funciones** que desempeñan los tutores, las cuales de acuerdo a sus características, influyen en el tipo de aprendizajes que adquieren los tutores. Y por último, los **desafíos** que el tutor enfrenta en este trabajo, que están relacionados con el tipo de actividades y función que cada tutor ejerce. En ese sentido, los desafíos como la dedicación de tiempo al trabajo, la creatividad al enfrentar situaciones, el adaptarse a las necesidades de otros, entre otras, influyen en cómo el tutor visualiza los aprendizajes personales adquiridos.

Como consecuencia de este fenómeno, los tutores reportan haber adquirido dos grandes competencias que las observan como beneficiosas para su futuro personal y académico. Por una parte, están las **competencias académico-laborales** que hacen referencia a que los tutores lograron enfrentarse de mejor manera a los alumnos tutorados, mejorando sus estrategias comunicacionales y pudiendo detectar de mejor manera las necesidades de los alumnos. Por otra parte, el manejo del tiempo que adquirieron les permite ir creando mayores hábitos de estudio y teniendo una mayor organización en sus actividades. Por último el reforzar sus conocimientos fue enriqueciendo estas competencias de manera que les serán beneficiosas para próximas actividades de este tipo, o bien para su futura vida laboral.

*“A ver, lo positivo eh es el hecho de poder eh poner en despliegue en el fondo los conocimientos que yo tengo, que yo he ido adquiriendo en mi carrera al servicio de una persona que tiene las mismas inquietudes tal vez que yo. Y poder ir aprendiendo juntos en el fondo, reforzando yo mis propios conocimientos al momento de tener que compartirlos con alguien” (E3iii, 54).*

Por otra parte, una segunda consecuencia importante fue el desarrollo de **competencias socioemocionales** que implican el respeto por uno mismo y por el otro; el volverse una persona más paciente; el tener un sentido fuerte de la superación, teniendo una visión más positiva frente a las dificultades que se pudiesen presentar; y aprender a pedir ayuda.

*“A mí me carga pedir ayuda, me gusta ser autosuficiente porque obvio, siempre me va a gustar, de repente tienes muy incorporado que en el trabajo tienes que ser súper autosuficiente, súper*

*mega eficiente y todo. Y encontré que en su caso era súper valiente en decir “sabí que no puedo” y como que yo creía que las primeras veces que podía decir “sabí que no puedo, por favor ayúdenme” ha sido después de eso, sin que tenga el juicio de que es algo bueno o es algo malo, como que creo que ha... ¡que bacán! como que me acabo de dar cuenta que ha hecho relevante el respeto por mi propia persona” (e3ii, 119).*

## **Discusión y conclusiones**

La presente investigación se centró en las experiencias de los estudiantes tutores de estudiantes con discapacidad, en el contexto del programa de tutorías de pares del PIANE-UC. Los hallazgos demuestran que la participación en este tipo de actividad puede ser un gran aporte para la inclusión de personas con discapacidad en la universidad, en cuanto al impacto que tiene en las actitudes y creencias de los estudiantes tutores.

En relación a los objetivos del estudio, específicamente en lo referido a las creencias y actitudes respecto a las personas con discapacidad, los tutores lograron experimentar diversos grados de sensibilización, traducidos en su forma de percibir, de aproximarse, y representarse a las personas con discapacidad. Dichos cambios, se fueron produciendo en diferente medida entre los tutores, siendo aquellos con mayor contacto con el tutorado, los que lograron mayor cambio en sus creencias. Estos resultados apoyan lo reportado en la literatura, tanto nacional como internacional respecto a la importancia que tiene el contacto con las personas con discapacidad en el desarrollo de mejores actitudes hacia ellos (Budisch, 2004; Hojas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009). En nuestro estudio, las experiencias de los tutores cuyo rol estaba centrado en el apoyo específico de un solo ramo, implicaron un menor contacto directo, sin embargo igualmente se observaron cambios, en términos de lograr acercarse más a las personas con discapacidad y tomar conciencia de las necesidades que ellas presentan. En cambio, los tutores cuyo rol estaba centrado en un apoyo transversal a los ramos, tuvieron un contacto más directo y continuo con sus tutorados, lo que influyó no solo en una toma de conciencia respecto de las personas con discapacidad, sino que implicó un cambio más profundo en su percepción y representación de ellas.

En cuanto a los aprendizajes percibidos por los tutores del presente estudio, éstos se agruparon en dos grandes áreas de competencias. Por una parte, describieron haber desarrollado competencias académico-laborales; tales como mejorar estrategias comunicacionales, enfrentarse mejor a los estudiantes y detectar de mejor manera sus necesidades, mejor manejo del tiempo, entre otras. Por otra parte, los tutores percibieron aprendizajes a nivel socio-emocional, como el desarrollo de un mayor respeto por sí mismo y por el otro, mayor paciencia frente a las dificultades, mayor sentido de superación, aprender a pedir ayuda, entre otras. Es importante mencionar que estos aprendizajes se lograron al tener una experiencia satisfactoria de tutoría, que está también influida por la sensibilización frente a la discapacidad, lo que les permite no solamente mirar a los otros, sino que también hacer una reflexión sobre sí mismos.

Estos resultados contribuyen a aportar conocimiento en un área en que hay muy escasa investigación, como es el tema de los procesos que experimentan los tutores de personas con discapacidad en contextos universitarios, y coinciden a su vez con lo reportado por Kowalsky & Fresko (2002), quienes demostraron en su investigación de tutoría de pares para estudiantes universitarios con

discapacidad, que los tutores describen sentimientos de satisfacción, tanto por el apoyo brindado al tutorado, como por aprender sobre temáticas relacionadas con la discapacidad.

Asimismo relevan la importancia de contar con estudiantes de pregrado que participen en este tipo de actividades extra-académicas, de manera que puedan poner en juego y desarrollar ciertas habilidades que complementan el desarrollo personal y profesional. Éstas coinciden con los hallazgos de investigaciones empíricas en tutorías con personas sin discapacidad en contextos tanto escolares como universitarios, donde se han señalado beneficios para los tutores en el área académica, tales como un mejor manejo de los contenidos y organización de sus conocimientos (Durán & Vidal, 2004; Topping, 1988); y en el área socioemocional: aumentar la empatía y el altruismo; implicarse afectivamente en la tarea, aumentar su sentimiento de orgullo y realización (Yogev & Ronen, 1982).

Es importante mencionar que la implementación del programa de tutorías en la UC ha sido un gran esfuerzo por mejorar la inclusión de los estudiantes con discapacidad, por lo que es relevante constatar que los tutores no sólo aprenden y aportan en el trabajo directo con el tutorado, sino que también manifiestan su interés de seguir vinculados al tema de la discapacidad en su desarrollo futuro, tanto a nivel personal como en el ámbito profesional. Esto genera no solamente una universidad más inclusiva, sino que puede además contribuir con un pequeño aporte a ir generando una sociedad más inclusiva también, ya que estas personas se insertarán en el mundo laboral teniendo creencias y actitudes más positivas respecto a las personas con discapacidad.

Respecto a las características de la relación que establecieron los tutores con los estudiantes con discapacidad, los resultados indican que fue una relación horizontal con establecimiento de límites, que les permite conjugar un rol de formación y a su vez de amistad. Estas características constituyen, junto con la percepción que ellos tienen sobre las características ideales del tutor y desafíos que presenta este rol, el significado personal de ser tutor. Estos resultados concuerdan con los hallazgos del estudio de Cardozo-Ortiz (2011), donde se describe que la formación del tutor se va construyendo y reconstruyendo en la práctica cotidiana.

Es necesario recalcar, como fortaleza de este estudio, la diversidad de las carreras en las que participaron los tutores, así como también el hecho de que los estudiantes tutorados no presentaban todos la misma discapacidad. Por lo que tanto tutores como tutorados eran diversos, construyendo relaciones y actividades de formas diferentes, destacando que para todos ellos fue satisfactoria la experiencia y en todos los casos se produjeron aprendizajes. Por otra parte, este último hallazgo debe ser interpretado con cautela, ya que es posible que aquellos tutores que aceptaron ser entrevistados hayan sido quienes habían tenido experiencias más exitosas. Igualmente, consideramos que los resultados son relevantes, en términos que nos muestran el impacto que puede tener para un estudiante, participar en un programa de tutorías dirigido a personas con discapacidad, al menos cuando la experiencia ha sido satisfactoria. Como programa, el PIANE-UC debiera continuar monitoreando y evaluando el sistema de tutorías, para asegurar que las experiencias resulten satisfactorias y enriquecedoras tanto para los tutorados como para los tutores.

Si bien este estudio implica un gran avance en cuanto a comprender las implicancias de la figura del tutor en un programa de tutorías para personas con discapacidad, sería de sumo interés realizar una investigación en la que se considerasen ambos participantes: tutor y tutorado, de manera de

profundizar en los beneficios que se presentan para ambos, así como también las dificultades que pudiesen percibir los tutorados. Esto permitiría plantear mejoras al programa de tutorías de PIANE-UC, así como también aportar conocimiento útil a otras instituciones de ES que deseen implementar un programa similar.

Por otra parte, las futuras investigaciones podrían ahondar en la diversidad de funciones desempeñadas por los tutores de diferentes carreras, comparando a través de alguna medición cuantitativa el impacto en distintos aspectos, dependiendo del tipo de funciones realizadas.

Otro aspecto interesante a considerar a futuro sería poder dar a conocer este programa a otras universidades, de manera de, en conjunto, crear protocolos flexibles de cómo trabajar con pares con discapacidad. De esta manera, se podrían llegar a establecer criterios comunes entre universidades, para que la tutoría de pares sea una estrategia concreta para abordar este tema, siendo pioneros en Latinoamérica.

En este sentido, como propuesta innovadora sería interesante tomar como referencia la experiencia de la Universidad de La Laguna en España (Álvarez y González, 2005), e implementar un curso de carácter optativo, de tutoría de pares para estudiantes con discapacidad, de manera de sensibilizar a la comunidad UC y acercar a las personas al mundo de la inclusión y la diversidad.

Finalmente, como puede apreciarse en los resultados, el programa de tutoría de pares muestra en sí un gran potencial para influir en la actitud de los estudiantes de la UC, respecto al compromiso y responsabilidad social en torno a la discapacidad y al proceso de inclusión. A su vez puede transformarse en una iniciativa clave para disminuir las dificultades de permanencia de personas con discapacidad en la universidad (Moreno, 2005).

Se requiere entonces el esfuerzo de toda una comunidad universitaria que dirija su mirada hacia un solo objetivo: la inclusión de las personas con discapacidad en la universidad. En esta línea, concluimos este análisis con una cita de uno de los participantes:

*“Ahora pienso en dos y a veces por más personas, como en el bienestar de todos y como que en el fondo me ha ayudado a desarrollarme como un agente de cambio, eso es, como crear un espacio donde todos podamos estar unidos, donde todos podamos contribuir y crear cosas nuevas y hacer que esta universidad sea mucho mejor” (E2iii, 82).*



## Bibliografía

- Bar-Eli, N., Bar-Eli, M., Tenenbaum, G. & Forlin, C. (1998). The tutoring process and its manifestation in the classroom behavior of tutors and tutees. *British Educational Research Journal*, 24(3), 283- 300.
- Barr, J. J. & Bracchita, K. (2008). Effects of contact with individuals with disabilities: positive attitudes and majoring education. *The Journal of Psychology*, 142(3), 225-243.
- Borland, J. & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101.
- Budisch, K. (2004). Correlates of college students attitudes toward disabilities. *Journal of Undergraduate Research*, 6, 1-5.
- Cardozo-Ortiz, C.E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325.
- Carmody, G. & Wood, L. (2009). Peer tutoring in mathematics for university students. *Mathematics and Computer Education*, 43(1), 18-28.
- Copeland, S. R., Hughes, C., Carter, E. W., Guth, C., Presley, J., Williams, C. R. & Fowler, S. E. (2004). Increasing access to general education: Perspectives of participants in high school peer support program. *Remedial and Special Education*, 26, 342-352.
- Durán, D. & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Grao.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Galbraitha, J. & Winterbottom, M. (2011). Peer-tutoring: what's in it for the tutor? *Educational Studies*, 37, 321-332.
- Gitlow, L. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21, 115- 131.
- Gobierno de Chile (2010). Ley de igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Ley 20.422). [En Red] Disponible en [www.bcn.cl](http://www.bcn.cl)
- González, F. & Araneda, P. (2005). *Informe final: Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: IESALC/UNESCO.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Hojas, A. M. (2009). *Inclusión de estudiantes con discapacidad en la UC: Experiencia, creencias y actitudes asociadas a la disposición de docentes para hacer adecuaciones curriculares*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Kowalsky, R. & Fresko, B. (2002). Peer tutoring for college students with disabilities. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 259-271.
- Lassegard, J.P. (2008). The effects of peer tutoring between domestic and internationals students: The tutor system at Japanese universities. *Higher Education Research & Development*, 27(4), 357-369.
- Lissi, M.R. & Zuzulich, M. S. (2009). *Informe Final del Proyecto "Estudio descriptivo del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior: Una mirada desde la realidad de la UC"*. Documento no publicado.

- Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A.M & Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios. *Calidad de la Educación*, 30, 306-324.
- Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Hojas, A. M., Achiardi, C., Salinas, M. & Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile/SENADIS.
- Lissi, M. R., Onetto, V., Zuzulich, M. S., Salinas, M. & González, M. (2012). Tutorías de pares para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad. *Revista Diálogos*, 1(2), 26-29.
- Medrano, D. (2009). *Estudiantes universitarios con discapacidad: Análisis de los relatos de sus vivencias en el ámbito educativo*. Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Moreno, M. T. (2005). *Informe sobre la educación en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC.
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review. *College Student Journal*, 38(2), 191-198.
- Roscoe, R. & Chi, M. (2007). Understanding tutor learning: knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534-574.
- Scruggs, T. & Richter, L. (1986). Tutoring learning disabled students: a critical review. *Learning Disability Quarterly*, 9(1), 2-14.
- Stenhoff, D.M. & Lignugaris, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Council for Exceptional Children*, 74(1), 8-30.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Topping, K. (1988). *The peer tutoring handbook. Promoting co-operative learning*. Cambridge: Brookline Books.
- Topping, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Vogel, G., Fresko, B. & Wertheim, C. (2007). Peer tutoring for college students with learning disabilities: perceptions of tutors and tutees. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 485-493.
- Yogev, A. & Ronen, R. (1982). Cross-age tutoring: effects on tutors attributes. *Journal of Educational Research*, 75(5), 261-268.