
Fundamentos de un programa de tutoría entre iguales en los estudios universitarios de las artes¹

Fundamentals of a peer tutoring program in the university studies of the arts

José Luis Menéndez Varela

Universidad de Barcelona

menendez@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: abril 2011

Fecha de publicación: noviembre 2011

Resumen

En este artículo, se presenta el programa de tutoría entre iguales implantado por el Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS, Universidad de Barcelona) en la Facultad de Bellas Artes durante el curso académico 2010-2011. Sin embargo, en la exposición de su finalidad, objetivos y proceso de implantación, se ha buscado que la descripción y comentario de las particularidades de esta experiencia incorporara también una reflexión más general sobre algunos de los puntos clave de la tutoría entre iguales. En el plano teórico, y a partir de las ideas de Lave y Wenger, el artículo defiende la importancia de la teoría entre iguales en la construcción de la identidad del estudiante como uno de los ejes de la mejora de sus aprendizajes y de su participación en la institución educativa.

Palabras clave: tutoría entre iguales, educación superior, Bellas Artes, comunidades de práctica.

Abstract

This article presents the peer tutoring program implemented by the Observatory for Education in the Arts (ODAS, University of Barcelona) in the Faculty of Fine Arts during the 2010-2011 academic year. However, in the explanation of its purpose, objectives and implementation process, it was sought that the description and commentary on the specific features of this experience were accompanied by a more general reflection on some of the key points of peer tutoring. At the theoretical level, and from the ideas of Lave and Wenger, the article argues the importance of peer tutoring in building the student's identity as one of the pillars of improving its learning and its involvement in the educational institution.

Keywords: peer tutoring, higher education, Fine Arts, communities of practice.

¹ El presente trabajo forma parte de los resultados de los proyectos de investigación siguientes: HAR2008-06046/ARTE, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y cofinanciado por el FEDER, y A0801-18, costeado por el ICE de la Universidad de Barcelona.

1. Introducción

Han pasado casi cuarenta años desde que se pusieran en marcha las primeras experiencias de tutoría entre iguales; unas iniciativas en las que, inusualmente, se integró la enseñanza universitaria prácticamente desde un principio. La tutoría entre iguales es una de esas modalidades didácticas sobre las que no se ha prodigado en demasía la literatura especializada. En una búsqueda simple y rápida en la base de datos ERIC, podrá constatarse sin dificultades esta particularidad, así como el hecho de que las publicaciones referidas de modo específico a la educación superior no alcanzan una cuarta parte del total y que, además, han perdido empuje en el último decenio. Algunas de las limitaciones sobre las que K. J. Topping había alertado en su estudio bibliográfico de los años noventa sobre la tutoría entre iguales —*peer tutoring*, en palabras del autor— siguen vigentes². Todavía hoy se echa de menos un volumen significativo de estudios teóricos, bien de corte clásico, bien meta-análisis, cuya presencia resulta indispensable para afirmar la buena salud y el afianzamiento de cualquier ámbito disciplinario. Unos estudios teóricos que todavía son más necesarios en un momento como el actual, en el que están siendo cuestionados los que se tenían hasta hace muy poco por los ejes rectores de la enseñanza universitaria, y en el que la redefinición al completo de la institución universitaria está presente en todas las agendas políticas. Pero, volviendo al caso de la tutoría entre iguales en la educación superior, también es verdad que los estudios empíricos de corte cuantitativo han visto su número equilibrado con otros de tipo cualitativo, conformando de este modo un panorama más aquilatado.

El principal problema podría ser no tanto de consistencia metodológica de las investigaciones sino de ausencia de una perspectiva holística en el análisis de los proyectos; una necesidad que no es exclusiva de la tutoría entre iguales como no lo es tampoco del ámbito educativo en general. Esta ha sido una de las razones de que, en las ciencias sociales, se hayan planteado métodos de análisis combinados —*mixed methods*—, en los que la concertación de enfoques y técnicas cualitativos y cuantitativos ha movido a algunos autores a sostener la especificidad metodológica de este tipo de propuestas³. Por otro lado, las características actuales del sistema de publicaciones académicas no ayudan a dar noticia cumplida de esa perspectiva holística; de ahí la necesidad urgente de que los investigadores establezcan una planificación de las publicaciones que debería concretar en su conjunto una valoración diversificada, integradora y completa del fenómeno estudiado. Solo de este modo es posible establecer las bases para que lo que en principio han surgido como experiencias de innovación didáctica pasen a engrosar de manera fehaciente el repertorio de buenas prácticas específico de cada contexto educativo.

Sorprende el descenso de artículos científicos sobre la tutoría entre iguales específicamente referidos a la educación superior detectado en las principales bases de datos internacionales, cuando razones pedagógi-

² TOPPING 1996: 4-5.

³ Se trata de una cuestión controvertida donde las haya. Un buen referente es la compilación publicada por A. Tashakkori y C. Teddlie (TASHAKKORI; TEDDLIE 2003), a partir de la cual se ha generado un volumen nada desdeñable de literatura secundaria.

cas reconocidas respaldan el impulso de este tipo de escenarios de aprendizaje. No es de ahora la existencia de una corriente de pensamiento que aboga por integrar en el currículo lo propio de un aprendizaje formal y aquello que hace posible el desarrollo de un aprendizaje informal adecuadamente alineado con los objetivos de aprendizaje específicos de la titulación, con la misión que define la institución universitaria en materia de enseñanza, y con el modelo educativo que precisa la sociedad en su conjunto. Y se sabe que la tutoría entre iguales es un encuentro peculiar entre estudiantes en el que se opera una confluencia difícilmente discernible entre cuestiones relativas a las disciplinas en cuestión y otras bien distintas que definen la identidad del estudiante en un contexto escolar concreto.

En otro lugar, tuve ocasión de referir las peculiaridades que definen la tutoría entre iguales frente a otro tipo de reuniones o grupos de estudiantes: el carácter informal de los encuentros; existencia de dos roles bien diferenciados —tutor y tutelado—; la singularidad de la figura del estudiante tutor, sin parangón en la institución educativa; y la existencia de una asimetría permanente entre los estudiantes tutores y los tutelados tanto en lo relativo a sus cometidos como a sus responsabilidades⁴. Naturalmente, la asimetría es permanente mientras el recurso está activo, porque la diferencia entre tutor y tutelado no es de estatus —la institución escolar reconoce a ambos como estudiantes— sino funcional. Pero ahora lo importante es subrayar que en aquella «confluencia difícilmente discernible» se halla una finalidad académica entendida en un sentido amplio, que distingue la tutoría entre iguales de cualquier otro encuentro o de cualquier otra reunión que esos mismos individuos pueden organizar con diferentes razones, dentro o fuera del centro de estudios, y que puede igualmente generar aprendizajes.

Por otro lado, la informalidad que le resulta característica es lo que convierte el recurso en un espacio infrecuente en el centro escolar; un espacio que los propios estudiantes conforman según sus necesidades a la vez que, procediendo de este modo, profundizan en su identificación como estudiantes. Esto último pone de relieve la dificultad de lograr un justo término entre el respeto de su carácter informal y la necesidad de asegurar la adecuación del recurso a unos objetivos académicos a los que también debe servir. Muy posiblemente, el quid del asunto radica en reconocer que ese justo término puede ser definido solo a medio plazo y solo de una manera dinámica. No cabe duda de que el profesorado debe establecer una primera conceptualización de la tutoría, así como una primera selección y formación de los estudiantes tutores. Pero, conviene que esta primera fase sea completada con la creciente colaboración de los estudiantes tutores, en la medida en que se familiaricen con el recurso, primero, y se vayan haciendo cargo del mismo, después. Un proceso que se alargará forzosamente en el tiempo y sufrirá sin duda modificaciones con la incorporación de nuevos estudiantes tutores. Además, si la colaboración entre profesores y estudiantes tutores en la definición del recurso es fundamental para que estos últimos incorporen este escenario didáctico como algo propio, algo similar debe ocurrir con los estudiantes tutelados. Por idénticas razones es altamente recomendable que la gestión cotidiana del recurso sea el producto de una negociación y de un compromiso entre estudiantes tutores y

⁴ MENÉNDEZ VARELA 2010: 70-72.

estudiantes tutelados. Los primeros disponen de un conocimiento experto de lo que puede ofrecer la tutoría en general y de la función de tutor, pero los segundos precisan de facto la utilidad de la misma y el papel del tutor al trasladarles asuntos y problemas concretos, actuales y urgentes.

Por lo tanto, parece evidente que la génesis de la tutoría entre iguales responde a un patrón en el que la planificación, gestión y control por parte del profesorado deberá ir transformándose en supervisión, y que las funciones anteriores irán paulatinamente quedando en manos de los estudiantes. Que esto ocurra es determinante para constatar que este recurso ha alcanzado su completo desarrollo. De hecho, su correcto funcionamiento vendría determinado por el haber alcanzado razonablemente aquel justo término, lo que coincidiría con un uso autónomo y responsable del recurso por parte del estudiantado, y su integración en la estructura educativa del centro escolar.

2. Marco teórico

Es indiscutible la deuda de la tutoría entre iguales con el trabajo de J. Piaget. Su idea del conflicto cognitivo, su interpretación del modo en que este se produce y la importancia que le asignó en la progresión entre los diferentes estadios del desarrollo cognitivo, son aspectos suficientemente reveladores al respecto. Leído en clave piagetiana, nadie pone en duda el valor de la tutoría entre iguales en la incorporación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje, la potenciación de aspectos tanto cognitivos como metacognitivos derivados del contraste de conocimientos y opiniones, o el impulso de la colaboración entre los participantes con el aprendizaje como finalidad. Sin embargo, la literatura especializada ha recogido los trabajos de Vygotsky como el antecedente que de un modo más claro, directo y destacado han influido sobre este recurso didáctico; en especial, lo que se refiere a la interacción social inherente al desarrollo cognitivo y el aprendizaje, y a la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)⁵. Pero también es innegable que ese papel de soporte y guía del aprendiente desarrollado por un sujeto más capaz —sea este profesor o estudiante avanzado—, que constituye la clave de bóveda de la ZDP, sitúa al estudiante tutor más como tutor que como estudiante. Esto es congruente con el hecho de que Vygotsky refiere siempre la interacción del niño con individuos relevantes —comenzando por los padres— en la asimilación-transformación que fundamenta la paulatina apropiación de la cultura por parte de aquel. Desde este punto de vista, incluso en las consideraciones que realizó sobre el papel del juego en todo el proceso de desarrollo psicológico, enculturación y construcción del conocimiento, la acción del niño es interpretada desde su subordinación a esa relación asimétrica con un adulto o alguien más experto. El cenit se alcanza en el caso del desarrollo de las funciones mentales superiores y de la construcción de conocimiento de alto nivel, para lo cual se hace necesaria la incorporación del niño en la institución escolar. Dicho de otro modo, Vygotsky destaca los procesos de formalización en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje del niño, mediante los cuales es capaz de interactuar progresivamente, cada vez con más efectividad y autonomía, con su medio cultural.

⁵ Cf. por ejemplo: FORMAN; CAZDEN 1985; TOPPING 1996; WOOD; WOOD 1996; KERMANI; MAHNAZ 1997; FALCHIKOV 2001; DE LISI 2002; GREEN 2005; COURT; MOLESWORTH 2008; LONGFELLOW 2008; MENÉNDEZ VARELA 2010.

Una limitación del trabajo de Vygotsky fue poner el grueso de sus esfuerzos en esas dimensiones explícitas del currículo educativo. No debe extrañar por la misión importante que asigna a la institución escolar: como ya se dijo, nada menos que llevar a su cumplimiento el proceso de desarrollo y de aprendizaje del niño. No debe extrañar tampoco por las condiciones sociopolíticas en las que elaboró su programa pedagógico. Vygotsky no prestó la atención necesaria a toda otra serie de procesos igualmente cardinales en el propio desarrollo cognitivo, en la apropiación de la cultura y en la construcción del conocimiento. Unos procesos de enorme influencia en las prácticas socioculturales pero que, por su carácter tácito, altamente dinámico y dependientes también de otras facetas humanas diferentes de la inteligencia discursiva, han tenido escaso reflejo en los planes de estudio. En sus circunstancias históricas, resulta difícil imaginarlo haciendo hincapié en cuestiones como la importancia de la confianza, la negociación y el concierto entre iguales, de la compartición informal o poco estructurada, de un compromiso no reglado desde el exterior, del reconocimiento mutuo, de la construcción de la propia identidad y de una identidad compartida; factores todos ellos activos también en desarrollo del conocimiento. Volviendo a la tutoría entre iguales, si antes decía que Vygotsky caracterizaría al estudiante tutor más como tutor que como estudiante, desde esta nueva perspectiva destaca justamente lo contrario. Dado que el estudiante tutor no es un educador profesional, y dada también la dificultad manifiesta de definir el justo término entre ambas facetas que le resultan constitutivas, el énfasis quedaría puesto ahora en el hecho de que ese tutor es, por encima de todo, estudiante y, por consiguiente, un igual entre sus compañeros⁶.

Este enfoque tiene en las reflexiones de M. S. Knowles el primer antecedente directo en el siglo XX, que ya habían sido esbozadas en aquel artículo de título provocador publicado a finales de la década de los sesenta⁷. Dejando a un lado si su teoría del aprendizaje de adultos —o *andragogy*, en términos del autor— constituye una auténtica pedagogía o fue concebida como un conjunto de principios didácticos, o si lo que Knowles entendía como los aspectos diferenciadores de la educación de adultos no era en realidad extensivo a cualquier ciclo educativo, lo cierto es que algunos de esos principios son especialmente relevantes para la tutoría entre iguales. Es el caso del valor asignado a la propia experiencia como factor también determinante en el aprendizaje, a la necesidad de conferir significado al aprendizaje mediante una aplicación directa e inmediata de lo aprendido, a la trascendencia de alinear el proceso de aprendizaje con el reconocimiento de la adultez del aprendiente, o a la estrecha vinculación del aprendizaje con la asunción de roles sociales. En resumidas cuentas, todas ellas son cuestiones que apuntan hacia la apropiación, por parte del estudiante, del proceso de aprendizaje mediante una participación activa, responsable, consensuada y respetuosa en el mismo,

⁶ A mi juicio, la tutoría entre iguales encierra un auténtico oxímoron (MENÉNDEZ VARELA 2010: 72-73): alude a una función que encierra una neta asimetría, pero alude también a que esta se produce entre sujetos que tienen un mismo estatus. Las dificultades que afectan a la identificación recíproca entre el estudiante tutor y el estudiante tutelado han sido objeto de estudio tomando como marcos teóricos de referencia la teoría del rol y la teoría de la equidad. Cf.: HAWKINS 1980; GARRETT 1982; WEBB 1982; OWEN 1983; HEALY 1991; MEDWAY 1991; WEBB 1992; GILLAM; CALLAWAY; WIKOFF 1994; ROBERTS 1994.

⁷ KNOWLES 1968.

desde su planificación hasta su desarrollo, seguimiento y evaluación. No es ninguna temeridad el afirmar que la tutoría entre iguales se orienta en esta dirección.

En una trayectoria convergente con las afirmaciones de Knowles sobre el apoderamiento del proceso de aprendizaje por parte de quien aprende, se sitúan las reflexiones sobre el aprendizaje situado y la comunidad de práctica de J. Lave y E. Wenger⁸. También Lave y Wenger refuerzan esa dimensión social del aprendizaje característica del socio-constructivismo. Pero, mientras que la psicología clásica se ha centrado en los procesos y estructuras cognitivos involucrados en el aprendizaje, estos autores ponen todo el acento en el tipo de interacciones sociales que constituyen el escenario más propicio para que aquel tenga lugar. A partir de aquí, cobran sentido sus dos afirmaciones más notorias: que el aprendizaje se da siempre en un contexto definido y se refiere a ese contexto definido, y que el proceso de aprendizaje adquiere la forma de una participación, compromiso e influencia crecientes en el seno de las comunidades en las que se desarrolla. De lo anterior se desprende que el aprendizaje no puede circunscribirse a la adquisición de información conceptual o fáctica específica, sino que *también* incluye una inmersión gradual del individuo en la comunidad en cuestión y en las prácticas que le resultan características. De manera que el aprendizaje *también* se presenta como un proceso de integración social del individuo, de identificación con un grupo y de autoafirmación dentro del mismo mediante el desempeño de las actuaciones que les son propias en cada estadio por el que — el grupo y el individuo— atraviesan. Tal vez lo más relevante de la aportación de Lave y Wenger sea precisamente el énfasis en equiparar el aprendizaje con un auténtico proceso de enculturación en una comunidad determinada. Puede afirmarse entonces que el aprendizaje concita tanto una vertiente cognitiva como otra socio-afectiva vinculada con la construcción de identidades.

De particular interés para el tema de este artículo son las nociones bien conocidas de «participación periférica legítima» y de «comunidad de práctica» que, en la teoría de Lave y Wenger, discurren estrechamente unidas hasta el punto que no es posible entender la una sin la otra. La primera determina el primer estadio de incorporación de un individuo en una comunidad de práctica y, en consecuencia, define su estatus de aprendiz. De hecho, los autores explican el aprendizaje como un proceso de integración del individuo en un grupo humano, a lo largo del cual se va desplazando desde una posición alemana en el grupo hacia posiciones cada vez más centrales, y de este modo acrecienta su participación, su compromiso y la complejidad de sus actuaciones en el seno del mismo. Entendido de este modo, el aprendizaje continúa descansando sobre un estatus asimétrico entre el experto y el aprendiz; asimetría consustancial a cualquier entorno de aprendizaje, tal y como se observa en la propia institución escolar y en el recurso de la tutoría entre iguales. Sin embargo, mientras que esa asimetría está determinada de antemano y se mantiene durante toda la permanencia del aprendiz en la institución escolar, sea cual sea su progreso en la construcción del conocimiento, de tal manera que esa posición subordinada es inseparable de su condición de alumno o estudiante, dicha asi-

⁸ LAVE; WENGER 1991. Con posterioridad, E. Wenger, W. Snyder y R. McDermott explorarían de manera específica el concepto de comunidad de práctica en el ámbito de la economía y la empresa (WENGER 1998; WENGER; SNYDER 2000; WENGER; McDERMOTT; SNYDER 2002).

metría presenta una entidad bien distinta en las comunidades de práctica. Aquí ni está decidida con anticipación, ni está precisada con detalle, ni está fijada de modo irrevocable.

La clave se halla en la naturaleza no estatutaria de la comunidad de práctica. Si en el centro educativo la institución preexiste al individuo y le asigna una posición prevista en su estructura, la comunidad de práctica es el grupo de personas que la integran y que interactúan de forma continuada. Si la institución educativa no ve transformada necesariamente su naturaleza por el progreso cognitivo de sus miembros, la comunidad de práctica es altamente sensible al avance de las actuaciones competentes de los mismos. Si la institución escolar se centra en los procesos de construcción de conocimiento regulado por las diversas disciplinas, la comunidad de práctica lo hace en la participación de sus miembros para, a partir de un conocimiento tácito y experiencial, generar un conocimiento compartido. Si en el centro de estudios, y a pesar del grado de formalización que le resulta característico, el asunto de la construcción de identidades —colectiva e individual— no está recogido explícitamente en los currículos, en la comunidad de práctica pasa a ser un aspecto de primer orden, por el simple hecho de que se aspira a un conocimiento *compartido* y, por lo tanto, característico en primera instancia de los integrantes de la comunidad. De este modo, tras la noción de «participación periférica legítima», Lave y Wenger no designan un proceso reglado de incorporación de un individuo en una institución; nada asimilable, por ejemplo, a una matrícula en un centro educativo. Más que nada porque tal cosa no existe en una comunidad de práctica; porque la separación entre formar parte de ella y no hacerlo es mucho más difusa: uno se acerca a ella sin patrón preestablecido de manera que, en ocasiones, la cuestión no es tanto el determinar cuándo se es parte de ella sino el tomar conciencia de tal circunstancia.

Verdaderamente, está por ver que la tutoría entre iguales constituya una auténtica comunidad de práctica, aunque no han sido pocos los estudiosos que han remarcado tal posibilidad⁹. Está por ver también que todo lo que ha sido denominado «tutoría entre iguales» en la literatura especializada pueda ser asociado con la idea de una tal comunidad. Incluso en las propuestas que mantienen mayor afinidad con ese marco teórico, hay serias dudas de que así sea al menos en sus primeros compases, mientras está profundamente intervenida por el profesorado y no ha habido tiempo para que los estudiantes se hayan apropiado de ella y la hayan reformulado a su conveniencia. La cosa no es tan sencilla. No obstante, lo que sí es indudable es que, concebida como se describirá en páginas sucesivas, la tutoría entre iguales puede constituir una iniciativa que se orienta en tal dirección. Todo depende de que se alcance un complicado conjunto de equilibrios que permita la apertura de espacios en los que los estudiantes aúnen la construcción de conocimiento con la gestión de las situaciones de aprendizaje. En síntesis: espacios para construir una identidad compartida de estudiante. Y los equilibrios son de variado signo: entre la informalidad constitutiva de los encuentros y el avance en el terreno académico; entre la relevancia del profesorado en la planificación inicial del recurso, la información de su potencialidad a los estudiantes, la formación de los tutores y la supervisión de su funcionamiento, y el protagonismo del estudiantado en la conducción autónoma y responsable del mismo; entre su concepción como

⁹ HAWKINS 1980: 65-66; WATTERS; GINNS 1997: 3, 12; ASHWIN 2003: 14; GAOFENG; YEYU 2007: 2; COURT; MOLESWORTH 2008: 125; GREEN 2008: 242-246; LONGFELLOW 2008: 95; WARD; LEE 2005: 208.

un espacio independiente de las estructuras y procedimientos característicos de la institución educativa y su integración en esta a efectos de que pueda ser reconocida y apoyada mercedamente; entre el respeto de la relación singular que reúne al estudiante tutor y al estudiante tutelado, y el seguimiento cauteloso de cómo dichos roles son desempeñados. Persisten pues aquel escurridizo justo término y aquella dificultosa peculiaridad de los encuentros que se predicaron más arriba.

3. Finalidad y objetivos

La tutoría entre iguales se entiende de un modo muy delimitado en los proyectos mencionados en nota a pie de página al comienzo de este artículo y, en su definición, debe reconocerse justamente la deuda con los planteamientos de Lave y Wenger¹⁰. Desde estos presupuestos, la finalidad del programa de tutoría entre iguales implantado por el equipo del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes de la Universidad de Barcelona (ODAS, en adelante) en el curso académico 2010-2011 es acompañar y facilitar la incorporación de los estudiantes recién ingresados en la Facultad de Bellas Artes en el nuevo entorno que constituye la educación superior, en general, y en un modelo de enseñanza de las artes, en particular.

En lo que a los objetivos se refiere, el mismo marco teórico desaconseja marcar límites infranqueables entre lo cognitivo, lo metacognitivo y la faceta psicoafectiva y social inherente también al proceso de aprendizaje¹¹. Con anterioridad, y en referencia concreta a la tutoría entre iguales, ya se indicó la conveniencia de hablar de lo académico en esa acepción amplia que va más allá de lo curricular para reparar en otros aspectos asimismo característicos de la institución educativa que no están recogidos de manera explícita en los planes de estudios. La primera consecuencia de esto podría ser el preguntarse si es factible e incluso acertado separar radicalmente la función tutoría de la función mentoría en este tipo de recursos. Además, esa misma dificultad de discernir con precisión entre lo propio de cada una de las facetas del proceso de aprendizaje se prolonga en la imposibilidad de distinguir con claridad los objetivos de aprendizaje que son atribuibles en exclusiva a la tutoría entre iguales. El asunto resulta más evidente cuando este recurso se integra en un escenario didáctico en el que comparte lugar con un aprendizaje en grupos colaborativos, como es el caso del equipo de ODAS. El detenerse en los objetivos y beneficios de aprendizaje de un entorno de trabajo en grupos está lejos del horizonte de este artículo. Pero está fuera de toda duda que la tutoría entre iguales hace suyos los objetivos propios del trabajo en grupo y refuerza la construcción de sus aprendizajes, cuando un estudiante de cursos

¹⁰ Para un comentario más amplio sobre este uso restringido de la expresión, cf.: MENÉNDEZ VARELA 2010: 68-78. Un significado tan reducido va a contracorriente de lo que ha venido siendo habitual en los estudios académicos. Para una excelente síntesis de ello, cf.: FALCHIKOV 2001: 7-66.

¹¹ La literatura especializada ha recogido ampliamente los beneficios de la tutoría entre iguales en estas dimensiones cognitiva, metacognitiva y psicoafectiva. Por ejemplo: FRESKO; CHEN 1989: 122-123; FASKO, D. Jr.; FLINT 1990: 3, 6-7; JUEL 1996: 268; TOPPING 1996: 3-4; McCLURE; VAUGHAN 1997: 6; POTTER 1997: 25; WATTERS; GINNS 1997: 3-4, 9; MOORE-HART, M.; KARABENICK 2000: 3; FITZ-GIBBON 2006: 320; MICIANO 2006: 76-77; COURT; MOLESWORTH 2008: 124, 126; LONGFELLOW 2008: 95, 98, 102; De SMET; VAN KEER; VALCKE 2009: 88; EVANS; CUFFE 2009: 227-228, 230-231; SINGH 2010: 50.

o ciclos superiores actúa como tutor de un grupo de estudiantes tutelados —un formato de *cross-level peer tutoring*— y cada grupo de estudiantes tutelados coincide con un grupo de trabajo activo.

En estas circunstancias, se acrecienta el seguimiento continuado y la retroacción inmediata sobre los estudiantes —aspectos que deben estar presentes en un grupo de trabajo— por el concurso de la figura de otro estudiante que, actuando como tutor, es reconocido competente por sus compañeros tutelados. Es esencial que, a los ojos de los tutelados, esa actuación competente venga derivada no de una proximidad institucional al profesor, que le invista de una cierta autoridad académica, sino de una mayor experiencia que se manifiesta por encima de todo de las siguientes maneras: en la familiaridad con la materia de la asignatura, con el entorno didáctico de la misma —incluido un conocimiento práctico sobre el profesorado participante—, con el trabajo en grupo y con el funcionamiento del centro educativo. No es casualidad que, de los cuatro elementos, solo uno atiende directamente a lo propio de la disciplina en cuestión; los restantes atañen a la experiencia del tutor como estudiante de un centro escolar y participante en unas prácticas de enseñanza-aprendizaje específicas; experiencia útil en la medida que le ha permitido salir airoso de los lances habituales. Y si los entornos grupales influyen poderosamente sobre los estudiantes recién ingresados en el centro, ¿qué decir entonces cuando esos grupos reciben el acompañamiento de otro estudiante —uno de los suyos— aventajado?

Conviene iniciar la exposición de los objetivos de aprendizaje diciendo que se ha optado por enumerar primero aquellos que mejor reproducen la contribución específica de la tutoría entre iguales al aprendizaje de los estudiantes tutelados, sin que por ello deba interpretarse que tal relación está ordenada jerárquicamente. Por otro lado, insistir en que una cosa son los objetivos y otra bien distinta los resultados de aprendizaje. Estos últimos quedarán al margen de este artículo porque constituirán el asunto central de ulteriores publicaciones. Una vez hechos estos preliminares, un primer grupo estaría compuesto por aquellos objetivos de naturaleza psico-afectiva y social conducentes a impulsar la construcción de la identidad del estudiante:

- Familiarizar a los estudiantes con las estructuras, procedimientos y servicios del centro educativo.
- Impulsar la construcción de redes y espacios de aprendizaje gestionados por los estudiantes.
- Mejorar la comprensión de los objetivos y actividades de aprendizaje de las asignaturas que incluyen la utilización de la tutoría entre iguales.
- Favorecer la comprensión del significado, la finalidad, la transparencia y la credibilidad del sistema de evaluación.
- Promover la confianza del estudiante en los compañeros, tutores y profesores.
- Disminuir los niveles de estrés ante los desafíos de las nuevas asignaturas y entornos de aprendizaje.

En ese listado es necesario destacar la importancia de promover la confianza del estudiante en su entorno. A nadie le pasará inadvertido que crear una atmósfera regida por la cordialidad, la tranquilidad y la seguridad supone un coadyuvante de primer orden de la motivación, el compromiso, la responsabilidad, y la autoestima

y el concepto de sí mismo del estudiante, que son vitales en la construcción de aprendizajes. Y de igual modo ocurre con el papel de esa misma confianza en la regulación del estrés y la ansiedad que afectan especialmente a los estudiantes de primer curso. Es sobre este asunto de la confianza que la figura del estudiante tutor desempeña una función clave. Precisamente porque su posición descolocada —una vez más: un estudiante con responsabilidad en la enseñanza— es el mejor instrumento para demoler esa distancia infranqueable que caracteriza la percepción de los estudiantes de lo que les resulta propio y lo que incumbe y corresponde a los profesores. No caben engaños: salvo excepciones, un joven estudiante novato necesita y recurrirá primero a la confianza del compañerismo y solo más adelante —si se dan las circunstancias adecuadas— extenderá su confianza hacia el profesorado y la institución escolar. En realidad, también la comprensión de lo que acontece en la asignatura y, en especial, todo lo referente al sistema de evaluación, no solo es el presupuesto para organizar y planificar correctamente los esfuerzos; su influencia en la generación de ese clima de confianza es determinante. Puede parecer exagerada la notoriedad que se confiere a esta actitud pero no se debe olvidar que es ella, juntamente con la convergencia de intereses, lo que fundamenta cualquier asociación establecida libremente. De hecho, el desarrollo de un sentimiento de pertenencia al centro educativo y la progresiva participación de los estudiantes en sus órganos de representación son el resultado de haber generado ese ambiente de confianza, de haber alcanzado una comprensión suficiente de la institución, y de haber construido una identidad propia en su contexto. Los tres factores han sido recogidos en el listado anterior.

Un segundo bloque de objetivos incluyen aprendizajes vinculados a algunas de las competencias transversales que han sido destacadas bien al nivel del conjunto de la institución universitaria, bien al nivel del centro de estudios o de las titulaciones impartidas en el mismo. Sin menoscabar la importancia incuestionable de que estas competencias estén recogidas en los currículos y otros documentos institucionales, lo que afecta principalmente la consideración de los estudiantes sobre ellas, y consiguientemente sus enfoques de aprendizaje, es su presencia efectiva en la práctica de la enseñanza y en los posibles espacios administrados por los propios estudiantes. En lo primero, resulta capital que, en una amplia mayoría de las asignaturas, dichas competencias se desplieguen en objetivos y actividades de aprendizaje concretos y que le sean afines. La existencia en el currículo de unidades docentes superiores a las asignaturas y la enseñanza concertada de equipos de profesores con el fin de reforzar estos elementos comunes en los programas de las asignaturas redoblarían la efectividad de los aprendizajes. En lo que concierne a los espacios administrados por los estudiantes, no cabe duda el papel estelar de la tutoría entre iguales. Y, naturalmente, huelga afirmar que la significación de cada uno de estos dos aspectos —su presencia en la práctica docente y en los espacios estudiantiles— se acrecienta cuando la implantación o el normal desarrollo del otro no ha alcanzado todavía los niveles adecuados. Los objetivos que constituyen este segundo bloque son:

- Gestionar el tiempo disponible y planificarlo. Coordinar las diferentes actividades y organizarlas según su importancia.
- Identificar las fuentes de información más relevantes en relación con la materia de la asignatura y adquirir destreza en su manejo.

- Discriminar la información según criterios de calidad.
- Identificar y seleccionar estándares de referencia bibliográfica y de manifestaciones artísticas en todas sus modalidades, y adquirir destreza en su manejo.
- Identificar los aspectos centrales y los recursos de una exposición oral, y adquirir habilidad en su utilización.
- Adquirir destreza con los recursos complementarios de la exposición oral. Identificar los aspectos positivos y negativos de su uso.
- Identificar las fases principales de un proyecto académico o artístico. Plantear un calendario de actuación.
- Identificar y potenciar los puntos fuertes del trabajo en grupo.
- Identificar, prever y solucionar los problemas habituales del trabajo en grupo.
- Coordinar las acciones individuales y colectivas del trabajo en grupo.
- Valorar la importancia del compromiso y la responsabilidad individuales en el trabajo en grupo.
- Equilibrar las acciones de cooperación, negociación y liderazgo en el trabajo en grupo.
- Enjuiciar con ecuanimidad el trabajo y comportamiento ajenos.
- Fomentar el respeto por la persona y la crítica constructiva de las ideas.
- Anticipar —y responsabilizarse de— los efectos de las propias acciones.
- Tomar conciencia de los propios procesos de trabajo y del propio comportamiento en situaciones de trabajo colectivo.
- Identificar, comprender la importancia y poner en práctica diferentes registros de comportamiento en función del contexto.

A continuación se precisan algunas aclaraciones. En primer lugar, repetir que el perfil del estudiante al que se destina la tutoría entre iguales y los restantes recursos didácticos implantados es el de estudiantes de reciente ingreso. Esto explica la presencia de algunos objetivos básicos de aprendizaje y, en la medida en que esta información es puesta en conocimiento de los estudiantes al comienzo de las clases, el tono descriptivo y pormenorizado de la enumeración. En segundo lugar, cae por su propio peso que la responsabilidad de estos objetivos no descansa únicamente en la tutoría entre iguales. La propuesta didáctica en su conjunto gira en torno a estos objetivos y, a partir de la prioridad dada a algunos de los aprendizajes fundamentales comunes a todas las titulaciones impartidas en el centro, se integra la especificidad de la materia de la asignatura. En tercero, se observará con facilidad que todos los ítems se agrupan en cuatro capítulos que discurren estrechamente relacionados: búsqueda y selección de información relevante, comunicación oral y escrita del proceso y resultados del trabajo, identificación de los aspectos centrales del trabajo en grupo y metacognición sobre los procesos y actitudes de aprendizaje.

Resta por aclarar la contribución específica de la tutoría entre iguales, sobre todo cuando estos capítulos constituyen, en el seno de las asignaturas involucradas en el programa, los ejes de una carpeta de aprendizaje que incluye el trabajo individual y colectivo de cada grupo de estudiantes, y de un entorno de trabajo en

grupos colaborativos. Sobre este punto, debe diferenciarse entre un conjunto de cometidos que los estudiantes tutores realizan en colaboración con el profesor, y que en su caso determina un primer nivel de seguimiento del trabajo de los estudiantes, y unas responsabilidades de aprendizaje que les resultan exclusivas. Los cometidos que los tutores comparten con el profesor son los que siguen:

- Velar porque el esfuerzo de los estudiantes tutelados se adecúe a las finalidades cognitiva y metacognitiva de las diferentes actividades de aprendizaje.
- Seguimiento y apoyo en la resolución de problemas habituales en la planificación y organización del trabajo individual y grupal.
- Seguimiento y apoyo en la detección de errores en la búsqueda y selección de información.
- Seguimiento y apoyo en la preparación de los informes escritos y de la exposición oral de los procesos y resultados de su trabajo.
- Introducción a una estructura básica de un proyecto artístico o académico y seguimiento de su elaboración.
- Seguimiento del funcionamiento interno de los grupos de trabajo con el fin de reforzar los puntos fuertes y detectar y solucionar los problemas.

Este primer nivel de seguimiento intenta explotar al máximo que un primer análisis de los pormenores del proceso y de los resultados se inicie y tome un primer desarrollo en un clima percibido por los estudiantes como mucho más favorable. Los estudiantes tutelados abordan con mayor desinhibición, desenvoltura y confianza esta valoración de su trabajo por estar dirigido principalmente por ellos mismos y por tener a su disposición un tutor que no está comprometido en la evaluación de sus desempeños. Cuando este primer nivel de seguimiento se ha realizado correctamente, las ganancias obtenidas alcanzan mayor resonancia en el encuentro con el profesor: los estudiantes están en mejor disposición de entender y argumentar en qué punto de su proceso de trabajo se encuentran, anticipar y justificar fases posteriores, dar noticia de los puntos fuertes y débiles de lo sucedido, y proponer y discutir con el profesor las soluciones más convenientes.

El hecho de que una parte de los aprendizajes se deje por completo en manos de la tutoría entre iguales es esencial. Procediendo de esta manera, se obtienen dos tipos de beneficios. En primer lugar, subrayar la utilidad práctica y comprobable del recurso dado que solo en él se accederá a una información que, si no es absolutamente imprescindible, sí que facilita el trabajo de los estudiantes y mejora sus logros. En segundo, demostrar la autonomía de un espacio de trabajo en el que los estudiantes pueden regular con qué tipo de información conviene trabajar, en qué momento y con qué ritmo. En este sentido, es indispensable que no sea el estudiante tutor quien dirija la dosificación de esta nueva información. Él tiene que estar familiarizado con la misma y debe hallar la ocasión propicia para sugerir su existencia, pero debe quedar en manos de los estudiantes tutelados la decisión de qué parte, cuándo y cómo esta información se traslada al grupo de trabajo. Necesariamente, se trata de objetivos de aprendizaje que entrañan menos dificultades y para cuyo logro el estudiante debe dedicar una menor carga de trabajo. Dentro de este grupo de aprendizajes, se hallan:

- Identificar fuentes de información relevantes con respecto a la materia de la asignatura.
- Identificar instrumentos informáticos de búsqueda de información especializada y comprender la mecánica de su manejo.
- Identificar estándares para la referencia de bibliografía y obras de arte, y comprender su utilización.
- Identificar recursos de libre acceso existentes en Internet para compartir información y administrar el trabajo en grupos.
- Manejar programas informáticos básicos para la elaboración de recursos audiovisuales complementarios de la exposición oral.
- Identificar programas informáticos —especialmente los de libre acceso existentes en Internet— de edición de textos e imágenes.

Por último, la tutoría entre iguales también desempeña un papel en la consecución de los objetivos de aprendizaje específicos de las asignaturas que hacen uso de este escenario didáctico. Sin embargo, se trata de una función subordinada a y dependiente de la estructuración de la materia que el profesor ha planificado y desarrollado a lo largo del curso. La prudencia aconseja no hacer recaer la responsabilidad sobre la calidad de la información transmitida en los hombros del estudiante tutor. Es mejor circunscribir su cometido a que la materia de la asignatura constituya el eje de la reflexión y de la discusión de los estudiantes tutelados, a que no se descuiden las ideas, procesos y problemas centrales de la asignatura, a que se destaquen las conexiones principales y se atienda a la organización de la información, y a que los estudiantes tutelados sean capaces de detectar errores conceptuales de bulto en su conocimiento previo y opinión. De hecho, este cometido se fusiona en la práctica con el seguimiento del trabajo en grupos colaborativos perteneciente a aquel segundo bloque de objetivos de carácter transversal ya comentado.

Hasta aquí, los objetivos de aprendizaje del programa de tutoría entre iguales para los estudiantes tutelados. Mención aparte merece la consideración de los objetivos respecto de los estudiantes tutores. Y, tal y como ha ocurrido en relación con los primeros, también los beneficios académicos de los segundos han sido objeto de atención en la literatura especializada¹², hasta el punto incluso que un volumen considerable de las publicaciones los han destacado por encima de los obtenidos por los estudiantes tutelados. En su caso, los beneficios son el resultado primero —si bien en menor instancia— de la formación previa recibida por los estudiantes tutores, en donde se establecen las bases de su cometido. Pero principalmente de los procesos metacognitivos asociados a la interacción con otros estudiantes y del esfuerzo específico que exige el asumir ciertas responsabilidades sobre su aprendizaje. Se podrá observar que los tutores construyen sus aprendizajes por medio de una práctica todavía más compleja que la de los estudiantes tutelados: su aprendizaje vendrá en gran medida determinado por la calidad de la equidistancia conseguida con los profesores y con los estudiantes tutelados. A continuación se enumerarán en un único listado los objetivos de aprendizaje establecidos

¹² Solo a título ejemplar en la educación superior: FRESKO; CHEN 1989: 122; McCLURE; VAUGHAN 1997: 6; POTTER 1997: 25, 28; WATTERS; GINNS 1997: 9; MOORE-HART; KARABENICK 2000: 3; TARIQ 2005: 1, 14; MICIANO 2006: 76-77; COURT; MOLES-WORTH 2008: 124; EVANS; CUFFE 2009: 228-230; MENÉNDEZ VARELA 2010: 86-89.

para los estudiantes tutores, y se harán siguiendo un orden similar al seguido en lo concerniente a los estudiantes tutelados; esto es: se comenzará por aquellos que únicamente pueden ser alcanzados por medio de la tutoría entre iguales —y aquí es imprescindible que el lector recuerde que el recurso se pone en marcha en titulaciones de una Facultad de Bellas Artes—, para pasar luego a aquellos otros de carácter más transversal y terminar con los más directamente relacionados con la materia específica de la asignatura.

- Mejorar la comprensión de la especificidad del centro de estudios en lo que respecta al perfil del estudiante de reciente ingreso, a la organización curricular, y a sus infraestructuras, procedimientos y servicios.
- Identificar y familiarizarse con el manejo de algunas de las metodologías, recursos e instrumentos de la investigación didáctica aplicada a los estudios de las artes.
- Identificar los aspectos fundamentales de la responsabilidad, cometidos, desafíos y limitaciones de la actividad docente.
- Profundizar en la comprensión de la acción comunicativa, con especial atención a sus aspectos no discursivos y perlocutivos.
- Identificar los estilos de liderazgo principales y sus efectos en los grupos de trabajo.
- Mejorar la capacidad de análisis del funcionamiento del grupo, con especial atención a la previsión, detección y solución de problemas.
- Mejorar la coordinación de las actividades individuales y colectivas.
- Mejorar la autoestima, el autocontrol, la confidencialidad y la empatía.
- Profundizar en la conciencia sobre el conocimiento disciplinario construido y los procesos personales de aprendizaje.

A diferencia de cómo se trataron los objetivos de aprendizaje de los estudiantes tutelados, en el planteamiento de los objetivos de los estudiantes tutores se creyó oportuno establecer una valoración de su importancia relativa. Vaya por delante que es innegable la función de la tutoría entre iguales en relación con el avance del conocimiento de la materia de la asignatura por parte de los estudiantes tutores. De hecho, algunos estudios han demostrado que estos beneficios se presentan de un modo más concluyente en el caso de los tutores que en el de los tutelados. Por consiguiente, nada más lejos de mi intención que poner en entredicho la necesidad y la importancia de estos logros académicos. Sin embargo, a la hora de poner el énfasis sobre unos objetivos u otros, también se debe reflexionar sobre lo concerniente a su oportunidad en un contexto educativo determinado. Porque también hay que examinar si los diferentes objetivos de aprendizaje tienen las mismas posibilidades de ser abordados según el peso específico de los distintos recursos didácticos que se activan en el conjunto de la titulación. Y aquí se debe destacar que, el actual estado de cosas, la tutoría entre iguales se implanta a escala de la Facultad de manera muy limitada: solo como iniciativa de un grupo investigador. Así, es más plausible esperar que, por ejemplo, entornos en grupos de trabajo cooperativos o colaborativos tengan una mayor penetración en los currículos del centro y en las prácticas docentes. Nadie podría defender que el aprendizaje cognitivo y metacognitivo directamente vinculado con las materias y construido a

partir de la tutoría entre iguales sea susceptible de ser reemplazado alegremente por otros escenarios didácticos. Pero lo que sí se puede afirmar es que puede ser compensado por ellos. En cambio, hay aprendizajes cuya dependencia a la tutoría entre iguales es más fuerte.

Esta reflexión es la que ha inducido a dar prioridad a los ocho primeros objetivos enumerados. El primero, porque constituye la piedra angular para que la función de mentoría pueda ser desarrollada de manera adecuada. Para un estudiante de reciente ingreso, al que le urge una información concreta sobre cómo ventilar un determinado trámite administrativo en el centro de estudios, puede resultar muy difícil discernir entre lo que puede consultar y lo que no —y sobre lo que puede esperar o no recibir ayuda— en un recurso que se dice estar al servicio de los estudiantes y gestionado por ellos. No se puede desatender el hecho de que en estos entornos estudiantiles se entrecruzan lo que constituye una labor de tutoría y una labor de mentoría, y que no solo puede estar poco fundado sino también ser poco estratégico el intentar establecer de un modo quisquilloso distinciones que pueden poner en riesgo el predicamento del recurso entre los estudiantes a los que va destinado. Los objetivos enumerados en el segundo, tercero, cuarto y quinto lugar ocupan estas posiciones porque la tutoría entre iguales es el entorno propicio para entrar en contacto con aspectos directamente relacionados con la enseñanza en una titulación ajena al campo de las ciencias de la educación. Incluso valorando la importancia del aprendizaje derivado de que estos estudiantes se incorporen a grupos de investigación en didáctica —en el caso de que estos existan—, la tutoría entre iguales es el espacio que les permite poner en práctica tempranamente muchos de estos aspectos. Por otro lado, es asimismo palmaria la incidencia del recurso en su desarrollo profesional futuro, en la medida que les permite tomar contacto con la actividad docente y verse a sí mismos en esta tesitura. Sin duda ninguna, la tutoría entre iguales les proporciona una experiencia de importancia incalculable en este sentido. En lo que respecta a los objetivos listados en sexto, séptimo y octavo lugar, que giran en su práctica totalidad alrededor del trabajo en grupos, es fácil comprender que los compromisos y responsabilidades asumidos sobre el aprendizaje de los compañeros les fuerzan a poner el máximo de atención en el tipo de dinámicas que se generan en el grupo. Son incuestionables entonces los beneficios de esta experiencia práctica en la observación y guía de —y capacidad de respuesta ante— lo que allí acontece, así como un aprendizaje metacognitivo sobre sus propias actuaciones y los efectos que provocan. Por último, si la tutoría entre iguales fue definida como un recurso inestimable para integrar al estudiante tutelado de manera más activa en la comunidad universitaria y para desarrollar un sentimiento de pertenencia en la institución educativa, con mayor razón en el caso de los estudiantes tutores debido a la asunción de un mayor empeño en los asuntos académicos.

4. Implantación

Tal y como se anticipó, el programa de tutoría entre iguales fue organizado por ODAS al inicio del curso académico 2010-2011 en la Facultad de Bellas Artes. Dirigido a los estudiantes de reciente ingreso, su implantación se vinculó a una asignatura obligatoria que se imparte en los dos primeros semestres de las tres titulaciones ofrecidas por la Facultad, y afectó a cinco de los ocho grupos-aula en los que se organiza la docencia de la asignatura. De este modo se aseguró que el recurso fuera accesible a un número significativo de estu-

diantes, y que su alcance sobre los estudiantes tutelados fuera también equiparable a iniciativas similares puestas en práctica en otras universidades¹³. La tutoría entre iguales es uno de los cuatro pilares que sostienen la didáctica desarrollada en los grupos-aula participantes; los otros tres son: el trabajo en grupos colaborativos, una carpeta de aprendizaje y un sistema de rúbricas que apuntala la carpeta en su dimensión evaluadora¹⁴. Como ocurrió en su momento con la implantación de los otros tres puntales, en la concepción de la tutoría se cuidó especialmente su interrelación con los recursos ya existentes. Así, se optó por un modelo de tutoría en grupos para facilitar el encaje con el trabajo de estudiantes en grupos colaborativos (de entre cinco y siete estudiantes) y para apoyar el seguimiento de estos grupos de trabajo.

Al mismo tiempo, se dio prioridad a evitar algunos aspectos problemáticos que desde la teoría del rol, la teoría de la equidad y otros enfoques convergentes son aplicables a las relaciones entre estudiantes tutores y tutelados con la intención de preservar el punto neurálgico del recurso: la interacción entre ambos. Con el fin de promover la creación del clima propicio entre tutor y tutelado, se prestó especial atención a los posibles desajustes derivados de la definición insuficiente de los roles de tutor y tutelado, de que ambas figuras presenten un marcado desequilibrio en su estatus y responsabilidades, de un escaso período de contacto y de la exigua calidad y volumen de la ayuda que pudiera ser prestada por el estudiante tutor. Así, si la vigencia de los grupos colaborativos se mantuvo a lo largo de todo el semestre, del mismo modo se organizó la tutoría entre iguales para asegurar una más profunda comprensión de la utilidad del recurso entre los estudiantes tutelados y, como resultado, un mayor estímulo en su utilización y una amplia asistencia a las sesiones programadas. Se juzgó indispensable que el tutor que eligieran los estudiantes tutelados para la primera sesión continuara en las sesiones sucesivas con el objeto de sentar las bases de la confianza necesaria y asegurar un correcto seguimiento del —y apoyo al— grupo de estudiantes tutelados. La conexión del recurso con las actividades docentes durante todo el curso y la calidad del cometido de los tutores hizo que ninguno de los grupos que fueron entrando en contacto con el recurso dejaran de utilizarlo. Solo en un caso, y por una variación del horario del grupo de estudiantes tutelados que no podía ser asumida por el tutor inicial, fue necesario proceder a un cambio de tutor. Con el conocimiento del profesorado, la gestión se dejó en manos de los tutores y del grupo de estudiantes tutelados afectado.

Una mención aparte requiere el proceso de constitución de los grupos colaborativos porque —no se olvide— son los mismos que componen un grupo de estudiantes tutelados. Ha sido suficientemente demostrada la importancia de la heterogeneidad en los procesos de aprendizaje en entornos grupales; heterogeneidad en los aspectos considerados habitualmente por la sociometría, como en aquellos otros relacionados directa-

¹³ WESP 1992: 220, con 105 estudiantes tutelados; WATTERS; GINNS 1997: 2, con 124 estudiantes; LONGFELLOW 2008: 97, con 120 estudiantes; De SMET; VAN KEER; VALCKE 2008: 211, con 257 estudiantes; De SMET; VAN KEER; VALCKE 2009: 87, con 190 estudiantes; PARKINSON 2009: 383, con 24 estudiantes tutelados.

¹⁴ El sistema de rúbricas es el objeto de tres proyectos: 2010MQD00094, financiado por el AGAUR de la Generalitat de Catalunya, 1001-24, costeado por el ICE de la Universidad de Barcelona y 2011PID-UB/23, con apoyo económico del Vicerrectorado de Política Docente y Científica de la Universidad de Barcelona.

mente con las diferencias cognitivas y metacognitivas de los individuos. La cuestión alcanza todavía mayor relieve porque en la literatura sobre tutoría entre iguales se ha incidido repetidas veces en la conveniencia de que, con motivo de preservar esa heterogeneidad beneficiosa, la formación de los grupos corresponda al profesorado. En el programa de ODAS, la composición de los grupos la deciden los estudiantes al principio de curso. Y la experiencia ha demostrado que, incluso procediendo de esta manera, se ha respetado esa heterogeneidad necesaria debido a las particularidades que afectan a los estudiantes de reciente ingreso. El valorar esta cuestión ha sido vital por la práctica imposibilidad del equipo de proceder a una distribución de los estudiantes en los diferentes grupos. Razones que incumben a un calendario docente muy ajustado, a la necesidad de proceder sin dilación a organizar los grupos de trabajo de estudiantes al principio del curso, y al lógico desconocimiento recíproco entre el profesor y el estudiante novel, explican las dificultades. De hecho, aunque desde ODAS se ha comenzado a trabajar en la caracterización del perfil del estudiante de reciente ingreso en la facultad, todavía es muy pronto para llegar a conclusiones suficientemente justificadas. Además, aunque el estudio se hubiera concluido en su totalidad, sus resultados no ayudarían gran cosa en la distribución de los estudiantes concretos en cada grupo de trabajo, más allá de trazar los atributos más recurrentes del estudiantado. En todo caso, tras concluir el curso académico, se pudo observar que el hecho de ser todos ellos estudiantes de los dos primeros semestres dificultó que se estableciera un conocimiento mutuo y unas relaciones personales fluidas, lo que salvaguardó una repartición suficientemente heterogénea en los grupos.

Las tutorías se desarrollaron fuera de las horas de clase en un espacio reservado para los estudiantes a tal efecto y que disponía del equipo informático necesario y una pizarra. Aun cuando el profesorado participante recomendó con encarecimiento su utilización, el uso fue enteramente optativo para los estudiantes y, por supuesto, totalmente gratuito. Tampoco la asistencia por sí misma tuvo repercusión alguna en las calificaciones: el estudiante tutelado debería cifrar el beneficio del recurso en el apoyo que suponía para profundizar en los aprendizajes establecidos en la asignatura. La discrecionalidad de la tutoría fue tal que un grupo de estudiantes podía inscribirse a su antojo a las sesiones y en las fases del calendario lectivo que creyera más adecuadas a sus necesidades. Y del mismo modo, podía cancelar su inscripción si así lo estimaba oportuno respetando, eso sí, una antelación mínima de 24 horas a fin de que la sesión pudiera quedar disponible para otros grupos de estudiantes interesados. Ahora bien, mantenida la inscripción, la asistencia de la totalidad de sus miembros —si no mediaban razones de fuerza mayor justificadas documentalmente— y la máxima puntualidad eran de obligado cumplimiento. Al principio del curso académico se organizó el calendario de las sesiones que los estudiantes tuvieron a su disposición desde el primer día de clase. Se tuvo en cuenta la distribución en grupos de trabajo del volumen total de estudiantes matriculados en todos los grupos-aula involucrados en el programa, un factor corrector de la utilización probable del recurso, las necesidades de seguimiento de los estudiantes tutelados en función de la distribución de las diferentes actividades de aprendizaje y la disponibilidad horaria de los estudiantes tutores. Asimismo, se contemplaron la necesidad de programar sesiones en la franja de mañana y en la de tarde, y la de que los tutores no concentraran más de tres sesiones por día.

El calendario definitivo fijó un número de sesiones suficiente para garantizar una sesión semanal por grupo de trabajo, que sería reforzada por un seguimiento quincenal por parte de los profesores. La duración de la sesión fue de una hora a la que, en el caso de los estudiantes tutores, había que añadir otros 15 minutos para ordenar las notas necesarias del informe que debían redactar tras la conclusión de la misma. Dentro del marco general del programa, la administración de las tutorías estuvo en manos de los estudiantes. Los tutores se encargaron de gestionar una aplicación informática en línea para la administración del calendario y el seguimiento de las inscripciones de los grupos de estudiantes tutelados. Pero incluso se incluyó la posibilidad de que el mismo calendario pudiera ser ampliado a petición expresa de los grupos de estudiantes. Por correo electrónico, los grupos de trabajo pudieron solicitar al estudiante tutor una nueva sesión de trabajo para lo cual ambas partes debían acordar día y hora. Una vez convenida la nueva sesión, los tutores la incorporaban al calendario oficial mediante la aplicación informática. De hecho, esta posibilidad se ha utilizado de manera significativa a medida que fue avanzando el curso; nuevo indicio de que los estudiantes consideraron útil el programa.

Por otro lado, las sesiones de trabajo nunca se organizaron de un modo completamente estructurado por los profesores. Es bien cierto que las tutorías debían subordinarse a la secuencia y ritmo de las diferentes actividades de aprendizaje de la asignatura. Estaba previsto que en cada sesión se trataran los asuntos vigentes en la asignatura, que constituían la próxima entrega de la carpeta de aprendizaje. Ello con el fin de facilitar que el estudiante tutelado entendiera el significado, la utilidad y el valor del recurso, en línea con los principios que Knowles destacó en el aprendizaje adulto y que han sido mencionados con anterioridad. No obstante el hecho de que los estudiante tutores llevaron siempre preparado para cada sesión un conjunto de cuestiones que conformaba una propuesta concreta de trabajo, y que les correspondía a ellos valorar la oportunidad de introducirlo o no, la decisión última sobre el contenido de la sesión estuvo siempre en manos del grupo de estudiantes tutelados. Desde la convicción de que nadie mejor que el grupo de trabajo estaba en disposición de detectar las necesidades de aprendizaje irresueltas, así como su urgencia e importancia relativa, la recomendación que se hizo al grupo de estudiantes tutelados fue que llevara siempre una agenda de trabajo para cada sesión. Solo cuando no se había elaborado esta agenda o cuando se detectaban problemas graves que debían ser solucionados, el estudiante tutor podía sugerir los asuntos a tratar en la sesión. Por lo general, se potenció en este último las funciones de acompañamiento, facilitación y sugerencia de modo que su figura actuase de palanca y apoyo en el planteamiento de cuestiones, en la mejora de los procedimientos y en la solución de problemas. Únicamente en situaciones de máxima urgencia, derivadas por ejemplo de una deficiente planificación u orientación del trabajo del grupo y de la proximidad de la fecha de entrega, su labor pudo adquirir un carácter más directivo. Pero incluso en estas circunstancias, los límites fueron siempre la exigencia de que hubiese una petición expresa de los estudiantes tutelados y la imposibilidad de que el estudiante tutor se inmiscuyera en la realización efectiva de la actividad de aprendizaje del grupo de trabajo.

La formación de los estudiantes tutores es un tema que ha sido recogido como uno de los elementos clave de la tutoría entre iguales en la mayor parte de las publicaciones¹⁵. Pero incluso se podría ir más allá cuando se insiste en la necesaria autonomía de los estudiantes en la organización del recurso. Desde este reconocimiento, se podría afirmar que es el factor por excelencia de su buen funcionamiento. En efecto, errores en el diseño inicial de la tutoría entre iguales pueden ser compensados e incluso subsanados si la formación de los tutores se ha llevado a cabo con éxito. Por contra, ni siquiera puede hablarse de un diseño cuidadoso si un programa de tutoría entre iguales no ha planificado y conducido adecuadamente todo lo concerniente a este capítulo. El programa puesto en marcha por el equipo de ODAS contó con dos estudiantes tutores que en aquel momento estaban cursando estudios de tercer ciclo. Entre las razones, por un lado pesaron los presupuestos en los que debería basarse el futuro programa de formación de tutores. Primero, quienes quisieran inscribirse tendrían que cumplir el prerequisite de haber conocido antes el recurso de la carpeta de aprendizaje como estudiantes, por ser este el eje director de las actividades y la evaluación de los aprendizajes en las asignaturas participantes. Luego, resultaba muy recomendable que también hubiesen tomado contacto con el recurso desde la posición del estudiante tutelado. Segundo, y por coherencia con las tesis de Lave y Wenger antedichas, el propio programa de formación debía quedar en manos de los estudiantes que habían ejercido como tutores; y ello, tanto en la concepción del mismo —que debería realizarse en estrecha colaboración con los profesores del equipo—, como en su desarrollo —fase en que los profesores pasarían a ocupar un discreto segundo circunscribiéndose a las funciones de coordinación y supervisión del programa de formación y ayuda a los estudiantes tutores. Es evidente que, en el primer año de implantación de las tutorías, no podía haber ningún estudiante que cumpliera los requisitos salvo que ya perteneciera al equipo investigador y hubiera participado activamente en la concepción y planificación de la puesta en marcha de la iniciativa, como así fue el caso.

Por otro lado, fue igualmente determinante cómo se organizó desde el principio el plan de seguimiento y análisis de los resultados obtenidos; y esto último también se halla en línea con la importancia destacada de la figura del estudiante. Se resolvió que el primer estudio trataría las valoraciones generales que los estudiantes tutelados habrían emitido sobre el recurso. Y, ciertamente, esta primera toma de contacto quedaría más despejada si se reducía al máximo una variable crucial: la influencia indiscutible del estilo del tutor sobre la percepción de los estudiantes tutelados. El asunto no era baladí porque es la figura del estudiante tutor —más concretamente: el enfoque que imprime al desempeño de su función— la piedra angular de la naturaleza de la tutoría y la clave de su éxito entre los estudiantes tutelados. La circunstancia de que los dos tutores eran ya miembros investigadores de equipo de ODAS posibilitó un control nada desdeñable de la variable. En primer lugar, eran ya conocedores de las prácticas docentes e investigadoras del Observatorio. En segundo, un conocimiento personal recíproco hizo posible anticipar el estilo probable de cada uno de ellos. En tercero, la preparación de la tutoría en equipo aclaró los riesgos y los mejores medios para neutralizarlos.

¹⁵ Por ejemplo, y con citas a otros trabajos: HAWKINS 1978: 440-443; FRESKO; CHEN 1989: 126-127; LASELL DAWSON 1990: 15-23; KERMANI; MAHNAZ 1997: 11; WADOODI; CROSBY 2002: 242; TARIQ 2005: 14; MICIANO 2006: 77, 80; De SMET; VAN KEER; VALCKE 2008: 212; EVANS; CUFFE 2009: 229.

5. Resultados

En lo que resta del artículo, se presentarán únicamente los resultados de la utilización de la tutoría entre iguales por ser los más directamente relacionados con la implantación del recurso. Ulteriores análisis quedarán pospuestos a la espera de próximas publicaciones. En esta ocasión, la idea es pulsar cómo fue recibida la tutoría entre iguales por los estudiantes, y cómo evolucionó su interés a lo largo del curso, mediante el estudio de unos primeros datos generales extraídos de dos fuentes. Por un lado, de la aplicación de inscripción en línea que cada grupo de trabajo debía cumplimentar para reservar las sesiones que estimara oportunas. Por otro, del cuestionario de valoración del recurso —Cuestionario de valoración de la tutoría entre iguales—, también administrado electrónicamente, que todos los estudiantes tutelados podían cumplimentar a título personal tras la conclusión del programa de tutoría al final del semestre¹⁶.

El cuestionario de valoración de la tutoría entre iguales sirve en esta ocasión para determinar algunas características del estudiante tutelado. En cuanto al perfil de la muestra, se ha trabajado con un total de 140 cuestionarios remitidos por los estudiantes de los grupos B1, B2, B4, B6 y D1 de la asignatura Conceptos del Arte Moderno de la Facultad de Bellas Artes, durante el primer y segundo cuatrimestre del curso 2010-2011. A partir de la información recopilada en dichos cuestionarios, se puede establecer que la muestra está constituida por un 72,86% de mujeres y un 27,14% de hombres entre 18 y 58 años, con una moda de 18 años y una mediana de 20. La mayoría no tiene ocupaciones laborales —en concreto, un 67,14% indica que se dedica exclusivamente a sus estudios y un 32,86% señala que sí trabaja. Teniendo en cuenta que Conceptos del Arte Moderno es una asignatura obligatoria que forma parte del nuevo plan de estudios de los grados de Bellas Artes, Conservación y Restauración y Diseño, puestos en marcha durante este mismo curso académico 2010-2011, el número de veces que los estudiantes matricularon la asignatura es uno, y el curso más avanzado en que se hallan los encuestados no es otro que primero.

Si se considera que la asignatura se imparte en ocho grupos-aula diferentes, y que cinco de dichos grupos-aula han participado en el programa de tutoría entre iguales, se concluye que más de la mitad de los estudiantes matriculados en el primer curso de los grados anteriormente indicados (un 56,77%) han podido utilizar el recurso didáctico; lo que establece un margen de error del 4,2% o un 95,80% de representatividad. En la tabla I se desglosa el número de estudiantes matriculados en la asignatura por grupo-aula.

¹⁶ El seguimiento del recurso también incluía otro cuestionario: Cuestionario de valoración de la tutoría entre iguales (tutores). Como su propio nombre indica, estaba dirigido a los estudiantes tutores. A diferencia de los estudiantes tutelados que cumplimentaban voluntariamente su cuestionario al final del curso académico, los tutores debían cumplimentarlo después de cada sesión, juntamente con la elaboración del informe mencionado páginas atrás.

TABLA I. ESTUDIANTES DE CONCEPTOS DEL ARTE MODERNO MATRICULADOS POR GRUPO

Grupo-aula	N.º de estudiantes
B1	54
B2	43
B3	70
B4	45
B5	56
B6	46
C1	59
D1	55
Total	428

Fuente: original del autor

En otro orden de cosas, interesa detenerse en la relación existente entre el número de sesiones de tutoría entre iguales ofrecidas a los diferentes grupos y el número de inscripciones cursadas por los estudiantes a fin de estimar el grado de ocupación. La tabla II resume la distribución por semestres así como la relación entre sesiones propuestas y sesiones utilizadas.

TABLA II. UTILIZACIÓN DE LA TUTORÍA ENTRE IGUALES

Semestre	Sesiones ofrecidas	Sesiones utilizadas	% de ocupación
1º	127	60	47,24%
2º	46	44	95,65%
Total de curso	173	104	60,11%

Fuente: original del autor

Hay dos cuestiones que saltan a la vista. Primero, que el recurso ha sido utilizado en un 60,11% del total de los dos semestres del curso 2010-2011; segundo que este porcentaje de ocupación presenta una neta diferencia entre ambos semestres. A partir de estos datos se infiere que, en términos globales, la gestión del recurso se ha caracterizado por un nivel moderado de eficiencia, pero también que esa administración ha mejorado sustancialmente en el segundo semestre —hasta alcanzar un 95,65% de ocupación—, sentando así las bases para futuras programaciones. La causa de la diferencia en la ocupación del recurso entre los semestres no se halla en el número de sesiones utilizadas, puesto que se mantiene una proporción bastante similar en función de los grupos-aula participantes en cada uno de ellos —tres en el primero y dos en el segundo— sino en la planificación de las sesiones ofertadas. Debe ser subrayado que el primer semestre supuso una auténtica experiencia piloto en este sentido, dado que no se disponía de referencias previas que sustentaran una previsión fundada. Se carecía de datos sobre la eficacia de la información acerca de la tutoría puesta en conocimiento de los estudiantes al inicio de curso; sobre el interés que en primera instancia les pudiera despertar; sobre la percepción de su utilidad y, en consecuencia, la evolución de las inscripciones en

sesiones posteriores; y sobre un posible efecto llamada entre los diversos grupos de trabajo de estudiantes. Por todo ello, se optó por una programación muy holgada de sesiones en distintos días y franjas horarias con el objeto de que un calendario muy favorable facilitara la inscripción. Al mismo tiempo, con esta amplia programación se pretendió que el número de sesiones vinculadas a cada actividad de aprendizaje fueran suficientes para asegurar los objetivos de aprendizaje establecidos. En cualquier caso, con la experiencia acumulada en solo un semestre, el equipo ya estuvo en disposición de planificar una administración eficiente del programa de tutoría.

En el conjunto de los dos semestres, han utilizado la tutoría entre iguales un total de 30 grupos de trabajo diferentes. Ello supone que han pasado por alguna de las sesiones de tutoría entre iguales 183 estudiantes, de los cuales 140 han remitido también el cuestionario correspondiente. Por consiguiente, del total de estudiantes matriculados en los grupos-aula involucrados en el programa de tutoría entre iguales —los ya mencionados B1, B2, B4, B6 y D1—, un 75,3% han utilizado el recurso en su primer año de implantación. En una línea muy similar, un 76,5% de los estudiantes que asistieron como tutelados a las tutorías entre iguales remitieron el cuestionario de valoración de forma voluntaria. En próximas publicaciones, se revisará el funcionamiento de la tutoría entre iguales desde otros puntos de vista, y se prestará especial atención a su incidencia en los aprendizajes tanto de los estudiantes tutelados como de los estudiantes tutores. Los primeros análisis se desarrollarán con un enfoque cuantitativo a partir de la información recopilada por los dos tipos de cuestionario de valoración cumplimentados por tutores y por tutelados, así como por el reflejo que la frecuentación de las tutorías entre iguales ha podido tener en las carpetas de aprendizaje elaboradas por los diferentes grupos de trabajo y en las calificaciones obtenidas. Por lo pronto, los porcentajes de utilización del recurso y de envío de los cuestionarios son indicio suficiente de que el mismo ha despertado un notable interés entre los estudiantes y de que estos han creído relevante participar en el enjuiciamiento de la experiencia.

Bibliografía

- ASHWIN, P. (2003). «Peer facilitation and how it contributes to the development of a more social view of learning». *Research in Post-Compulsory Education*. Vol. 8, núm. 1, 5-18.
- COURT, S.; MOLESWORTH, M. (2008). «Course-Specific Learning in Peer Assisted Learning Schemes: A Case Study of Creative Media Production Courses». *Research in Post-Compulsory Education*. Vol. 13, núm. 1, 123-134.
- DE LISI, R. (2002). «From marbles to instant messenger: implications of Piaget's ideas about peer learning». *Theory into Practice*. Vol. 41, núm. 1, 5-12.

- De SMET, M.; VAN KEER, H.; VALCKE, M. (2008). «Blending Asynchronous Discussion Groups and Peer Tutoring in Higher Education: An Exploratory Study of Online Peer Tutoring Behaviour». *Computers & Education*. Vol. 50, núm. 1, 207-223.
- De SMET, M.; VAN KEER, H.; VALCKE, M. (2009). «Cross-Age Peer Tutors in Asynchronous Discussion Groups: A Study of the Evolution in Tutor Support». *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*. Vol. 37, núm. 1, 87-105.
- EVANS, D. J. R.; CUFFE, T. (2009). «Near-Peer Teaching in Anatomy: An Approach for Deeper Learning». *Anatomical Sciences Education*. Vol. 2, núm. 5, 227-233.
- FALCHIKOV, N. (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London – New York: Routledge.
- FASKO, D. Jr.; FLINT, W. W. (1990). Enhancing Self-esteem of At-risk High School Students. [Fecha de consulta: 29 de marzo de 2010].
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED348593.pdf>
- FITZ-GIBBON, C. T. (2006). «Affective and Behavioural Variables: Reforms as Experiments to Produce a Civil Society». *Educational Psychology*. Vol. 26, núm. 2, 303-323.
- FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. D. (1985). «Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction». In: WERTSCH, J. V. (ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 323-347.
- FRESKO, B.; CHEN, M. (1989). «Ethnic Similarity, Tutor Expertise, and Tutor Satisfaction in Cross-Age Tutoring». *American Educational Research Journal*. Vol. 26, núm. 1, 122-140.
- GAOFENG, R.; YEYU, L. (2007). «An Online Peer Assisted Learning Community Model and its Application in ZJNU». *Online Submission, Paper presented at the International Educational Technology (IETC) Conference (7th, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus, May 3-5, 2007)*. [Fecha de consulta: 1 de abril de 2010].
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED500172.pdf>
- GARRETT, M. P. (1982). «Toward a delicate balance: the importance or role playing and peer criticism in peer tutoring training». In: HARRIS, M. *Tutoring writing. A source book for writing labs*. Glenview: Scott, Foresmand & Company, 94-100.
- GILLAM, A.; CALLAWAY, S.; WIKOFF, K. (1994). «The role of authority and the authority of roles in peer writing tutorials». *Journal of Teaching Writing*. Vol. 12, núm. 2, 161-198.

- GREEN, A. (2008). «Straddling the Gap: How Second-Year Peers Empower First-Year Students to Participate in a Community of Independent Learning by Means of the Educative». *Research in Post-Compulsory Education*. Vol. 13, núm. 3, 241-249.
- GREEN, P. (2005). «Spaces of influence: A framework for analysis of an individual's contribution within communities of practice». *Higher Education Research & Development*. Vol. 24, núm. 4, 293-307.
- KNOWLES, M. S. (1968). «Andragogy, not pedagogy!». *Adult Leadership*. Vol. 16, núm. 10, 350-352, 386.
- HAWKINS, T. (1978). «Training Peer Tutors in the Art of Teaching: Training and Using Peer Tutors». *College English*. Vol. 40, núm. 4, 440-443.
- HAWKINS, T. (1980). «Intimacy and Audience: The Relationship between Revision and the Social Dimension of Peer Tutoring». *College English*. Vol. 42, núm. 1, 64-68.
- HEALY, D. (1991). «Tutorial role conflict in the writing center». *Writing Center Journal*. Vol. 11, núm. 2, 41-50.
- JUEL, C. (1996). «What Makes Literacy Tutoring Effective?». *Reading Research Quarterly*. Vol. 31, núm. 3, 268-289.
- KERMANI, H.; MAHNAZ, M. (1997). «Cross-age Tutoring: Exploring Features and Processes of Peer-Mediated Learning». *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28, 1997)*, 1-16.
- LASELL DAWSON, M. J. (1990). *A study of peer tutor training programs and a peer tutor training program for Drake University* (tesis doctoral inédita). S/I: Drake University.
- LAVE, J.; WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LONGFELLOW, E. et al. (2008). «"They Had a Way of Helping that Actually Helped:" A Case Study of a Peer-Assisted Learning Scheme». *Teaching in Higher Education*. Vol. 13, núm. 1, 93-105.
- McCLURE, J.; VAUGHAN, L. (eds.). (1997). *Project Tutor's "How To" Guide: For Implementing a Cross-Age Tutoring Program in Your Elementary School*. Rohnert Park: California Institute on Human Services.
- MEDWAY, F. J. (1991). «A social psychological analysis of peer tutoring». *Journal of Developmental Education*. Vol. 15, núm. 1, 20-26, 32.

MENÉNDEZ VARELA, J. L. (2010). «El problema terminológico de la tutoría entre iguales y la afirmación de su especificidad didáctica». *Observar*. Vol. 4, 66-94.

<http://www.odas.es/site/new.php?nid=28>

MICIANO, R. Z. (2006). «Piloting a Peer Literacy Program: Implications for Teacher Education». *Asia Pacific Education Review*. Vol. 7, núm. 1, 76-84.

MOORE-HART, M.; KARABENICK, S. A. (2000). *Becoming Successful Readers: A Volunteer Tutoring Program for Culturally Diverse Students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28, 2000)*, 1-18.

OWEN, G. (1983). «The tutor's role». In: COLLIER, G. (ed.) *The Management of Peer-Group Learning: Syndicate Methods in Higher Education* (SRHE Monograph 55). Guildford: Society for Research into Higher Education, 89-96.

PARKINSON, M. (2009). «The Effect of Peer Assisted Learning Support (PALS) on Performance in Mathematics and Chemistry». *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 46, núm. 4, 381-392.

POTTER, J. (1997). «New Directions in Student Tutoring». *Education + Training*. Vol. 39, núm. 1, 24-29.

ROBERTS, V. C. (1994). «Difficult Tutoring Situations». *Tutor Resource Manual: Tutoring Students in the Community College. Includes section on disabilities*. Virginia: Arrowhead Community College Region, 24-27.

SINGH, S. (2010). «Near-Peer Role Modeling: The Fledgling Scholars Education Paradigm». *Anatomical Sciences Education*. Vol. 3, núm. 1, 50-51.

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. (eds.) (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.

TARIQ, V. N. (2005). «Introduction and Evaluation of Peer-Assisted Learning in First-Year Undergraduate Bioscience». *Bioscience Education*. Vol. 6, núm. 3, 1-19.

TOPPING, K. J. (1996). «The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature» [documento en línea]. *SEDA Paper 95*, 1-14. [Fecha de consulta: 10 de abril de 2010].

<http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/seda-publications/topping.cfm>

- WADOODI, A.; CROSBY, J. R. (2002). «Twelve Tips for Peer-Assisted Learning: A Classic Concept Revisited». *Medical Teacher*. Vol. 24, núm. 3, 241-244.
- WARD, P.; LEE, M. (2005). «Peer-assisted learning in physical education: a review of theory and research». *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol. 24, núm. 3, 205-225.
- WATTERS, J. J.; GINNS, I. S. (1997). «Peer Assisted Learning: Impact on Self-Efficacy and Achievement». *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28, 1997)*, 1-14.
- WEBB, N. M. (1982). «Student Interaction and Learning in Small Groups». *Review of Educational Research*. Vol. 52, núm. 3, 421-445.
- WEBB, N. M. (1992). «Testing a theoretical model of student interaction and learning in small groups». In: HERTZ-LAZAROWITZ, R.; MILLER, N. (eds.) *Interaction in Cooperative Groups: The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 102-119.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- WENGER, E.; SNYDER, W. (2000). «Communities of practice: the organizational frontier». *Harvard Business Review*. Vol. 78, núm. 1, 139-145.
- WESP, R. (1992). «Conducting Introductory Psychology Activity Modules as a Requirement for Advanced Undergraduate Classes». *Teaching of Psychology*. Vol. 19, núm. 4, 219-220.
- WOOD, D.; WOOD, H. (1996). «Vygotsky, Tutoring and Learning». *Oxford Review of Education*. Vol. 22, núm. 1, 5-16.