

# El problema terminológico de la tutoría entre iguales y la afirmación de su especificidad didáctica<sup>1</sup>

José Luis Menéndez Varela

Universidad de Barcelona

[menendez@ub.edu](mailto:menendez@ub.edu)

Fecha de recepción del artículo: mayo 2010

Fecha de publicación: julio 2010

## Resumen

La tutoría entre iguales ha adquirido un interés creciente en la institución universitaria dentro de la reforma de la educación superior impulsada en las dos últimas décadas. En este contexto, están siendo exploradas las relaciones posibles entre el aprendizaje formal y otros tipos diferentes de aprendizaje que se habían mantenido ajenos a la tradición universitaria. Es con la consideración del aprendizaje informal, y en relación con las teorías de las comunidades de práctica y del aprendizaje situado, que cobra especial relieve la tutoría entre iguales. Este artículo es un estudio teórico sobre dicho recurso didáctico que se centra en dos asuntos fundamentales. Por un lado, el dilucidar el complejo problema terminológico que la afecta. Por otro, el subrayar la importancia de sus aportaciones específicas al aprendizaje de los estudiantes. Los dos son esenciales para reivindicar su singularidad y la relevancia de sus resultados y, acto seguido, para impulsar su meditada integración en la enseñanza universitaria.

**Palabras clave:** tutoría entre iguales, educación superior, comunidades de práctica, aprendizaje situado, resultados de aprendizaje.

## Abstract

Peer tutoring has gained increasing interest in the university within the reform of higher education in the last two decades. In this context, are being explored possible relationships between formal learning and other different types of learning that had remained outside the university tradition. It is with the consideration of informal learning, and in relation to theories of communities of practice and situated learning, which is of particular importance peer tutoring. This article is a theoretical study on this teaching resource that focuses on two key issues. On the one hand, to elucidate the complex problem that affects terminology. On the other, to highlight the importance of their specific contributions to student learning. Both are essential to claim its uniqueness and the relevance of its results, and then, to foster its thoughtful integration into university teaching.

**Keywords:** peer tutoring, higher education, communities of practice, situated learning, learning outcomes.

<sup>1</sup> 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

La finalidad de este artículo es pasar revista crítica a los aspectos fundamentales que sostienen el marco teórico de la tutoría entre iguales, con la vista puesta en su aplicación directa a la educación superior. Especial tratamiento requiere la necesidad de una mayor aclaración y precisión terminológica. Por un lado, la expresión se intercambia con otra, como si de sinónimos se tratasen: «aprendizaje entre iguales». Cuando esto ocurre, y debido a la mayor amplitud semántica de esta última, el sentido lato del giro «tutoría entre iguales» se confunde con otras modalidades del aprendizaje en grupos bien reconocidas; de manera que subrayar su sentido estricto es presupuesto obligado para la afirmación de su singular aportación didáctica. Por otro, la cuestión terminológica es también impuesta por la presencia de una amplia variedad de etiquetas que se le asocian indistintamente en la literatura educativa anglosajona, por la ambigüedad y la confusión que se desprende de la mayoría de estas etiquetas, y por los severos problemas de traducción que afectan a un número nada desdeñable de ellas.

En este trabajo, la expresión «tutoría entre iguales» referirá en sentido estricto una específica modalidad didáctica que, con el permiso de John Potter<sup>2</sup>, tiene su origen reciente en la educación superior estadounidense durante la década de los años setenta del siglo pasado bajo la forma de *Supplemental Instruction* (SI); un programa que, durante la década de los noventa, será importado por la enseñanza universitaria británica con

<sup>2</sup> POTTER 1997: 24. El estudioso inglés cifra el origen de la tutoría conducida por estudiantes en los últimos compases del siglo XVIII en el contexto colonial británico, del que muy poco tiempo después pasaría a la metrópoli. Que se trate de un análisis histórico fidedigno o de un ejemplo de chovinismo bien podría constituir el tema de un divertido debate de salón.

el nombre de *Peer-Assisted Learning* (PAL)<sup>3</sup>. La tutoría entre iguales —haciendo en este momento caso omiso al modo en que se la designe— padece una escasa presencia entre los estudios pedagógicos y didácticos. Primero, por la poca atención prestada a la investigación y la innovación sobre enseñanza y aprendizaje en la educación superior, comparada con otros niveles educativos; una razón que ya ha sido puesta de relieve en multitud de ocasiones. Y si bien las cosas están cambiando en los dos últimos decenios, queda todavía camino por recorrer. Aquella misma circunstancia queda agravada porque, a diferencia de otros recursos didácticos, la tutoría entre iguales ha involucrado desde sus comienzos a miembros de la comunidad universitaria. Desde muy temprano, hay ejemplos de iniciativas en las que profesores y estudiantes universitarios participan en programas mixtos puestos en práctica en otros niveles de enseñanza. El segundo hecho incontestable apunta directamente a la imposibilidad de acumular un volumen de documentación suficiente habida cuenta de la corta existencia de la modalidad en cuestión. En tercer lugar, la tutoría entre iguales ha tenido muy poca resonancia fuera del sistema de enseñanza anglosajón; y prácticamente nula si se particulariza en la enseñanza universitaria.

El resultado de todo ello, es el panorama que K. J. Topping refiere en su estudio bibliográfico sobre la tutoría entre pares —*peer tutoring*— en la educación superior<sup>4</sup>. Dicho autor concluye que las primeras investigaciones llevadas a cabo fueron de naturaleza puramente descriptiva, y todavía hoy una parte considerable de las mismas adolece de tres problemas principales: trabaja

<sup>3</sup> COURT; MOLESWORTH 2008; EBBERT; MORGAN; HARRIS 1999; LONGFELLOW 2008; MARTIN; BLANC 1981; MARTIN; BLANC; DEBUHR 1983; TOPPING; EHLI 1998; TREVINO; EILAND 1980; WADOODI; CROSBY 2007; WALLACE 1992.

<sup>4</sup> TOPPING 1996: 4-5.

con resultados de carácter subjetivo que no siempre están avalados con un proceder metodológico consistente; rinde cuentas de proyectos cuya limitada envergadura no autoriza las necesarias extrapolaciones ni siquiera a escala del currículo de la propia titulación; y/o no resuelve de manera concluyente la pregunta sobre si la utilización de este recurso provoca una mejora significativa de los aprendizajes. Ninguna de estas cuestiones es cosa de poca monta; y queda bien demostrada la urgente necesidad de promover más estudios sobre la base de un enfoque comprensivo y una representatividad suficiente que autoricen a sostener hipótesis en contextos más amplios. No obstante todo lo dicho, su diagnóstico no le impide concluir que existen tres métodos de tutoría entre pares ampliamente utilizados en educación superior, que han demostrado ser efectivos y que, por consiguiente, merecen mayor atención: la Cross-year Small-group Tutoring, el Personalised System of Instruction y la Supplemental Instruction<sup>5</sup>. De nuevo, la cuestión terminológica pasa a primer término.

## 2. La cuestión terminológica

Abordar el problema de los términos que se asocian con la tutoría entre iguales es una necesidad ineludible e inaplazable. El asunto es peliagudo porque en él concurren no sólo las etiquetas que se le asignan con mayor o menor fortuna, sino también voces que designan diversos escenarios o modalidades didácticas, diferentes enfoques, y distintas tradiciones o tendencias que, todas ellas giran, confluyen o comparten algo con la experiencia general de construir aprendizajes a partir de un encuentro entre estudiantes. La complejidad alcanza tal grado que no es muy amplia la literatura que afronta específicamente el tema; de ahí que este estudio no ambicione más que constituir una nueva tentativa de

arrojar un poco más de luz sobre el particular. Desde el convencimiento de que las palabras ni son piezas intercambiables con facilidad, ni definen realidades sino que las constituyen en el sentido fuerte del término, no es coherente sortear a la ligera tal problemática.

Tal y como ya se avanzó, la sustitución frecuente de la expresión «tutoría entre iguales» por la de «aprendizaje entre iguales», mucho más general, ha provocado que la primera quedase afectada en buena medida por la proliferación de términos y giros asociados con el aprendizaje entre iguales, por la ambigüedad que se desprende de ellos, y —al presentarse todos en la literatura anglosajona— por los problemas de traducción que muchos plantean. Esta situación obliga a entrar con todas las cautelas en una materia que discurre paralela a la afirmación de la singularidad de la tutoría entre iguales en el terreno de la didáctica. En lo que concierne a las muchas etiquetas existentes, se dejarán a un lado aquéllas demasiado amplias —«*Team-Based Learning* (TBL)»—, por incluir de manera indistinta tanto la tutoría entre iguales —qué duda cabe de que ésta implica un trabajo en equipo— como también otros escenarios del trabajo en grupo como son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo; tomando ambas expresiones en su sentido estricto. A nadie se le escapa que, en estos dos últimos entornos grupales, una parte significativa de los aprendizajes están directamente derivados de la especificidad que caracteriza el encuentro entre estudiantes. Y esto es lo principal que parece denotar cualquier mención a un aprendizaje en equipo. Pero, y lo que viene es de perogrullo, hablar de grupos cooperativos o colaborativos define con mayor detalle la particularidad de esos aprendizajes construidos en uno y otro contexto. Entonces, como mínimo habría que sostener que ese mismo grado de detalle caracteriza a la tutoría entre iguales, para aseverar a continuación que el recurrir al formato de tutoría imprime un neto elemento diferenciador que destaca muy

<sup>5</sup> TOPPING 1996: 9.

por encima de aquellas otras facetas compartidas con el aprendizaje cooperativo o colaborativo.

Otro caso notable es el *Personalised System of Instruction* (PSI), también denominado *Keller System* o *Keller Plan* en honor de su iniciador. El PSI es una de las derivaciones más reconocidas del Aprendizaje Programado —*Programmed Learning*. Por consiguiente, pretende favorecer el aprendizaje autónomo del alumno a partir de un material didáctico predeterminado y altamente estructurado con el fin de que aquél alcance un grado de dominio de la materia también establecido de antemano. Como en toda instrucción o aprendizaje programado, el alumno establece su propio ritmo de trabajo y, en este caso concreto, el papel del tutor se circunscribe a la corrección y registro de los logros en cada una de las fases. Su poderosa imbricación con las pedagogías vinculadas al conductismo ha supuesto, a partir de los ochenta, su descrédito; sin embargo, una de sus variantes ha vuelto a reaparecer en la actualidad unida a la eclosión de los entornos electrónicos de aprendizaje. Si el PSI queda también al margen de este estudio, esto no es tanto porque sus fundamentos pedagógicos han sido abiertamente cuestionados —cosa nada insignificante—, como por el hecho de que los papeles asignados al alumno y al tutor están definidos de acuerdo con el grado de maestría de la materia perseguido, y por el hecho de que el papel del tutor queda restringido a la verificación de que las sucesivas fases de aprendizaje han sido alcanzadas con éxito. El PSI sirve poderosamente a una didáctica muy vinculada al conocimiento disciplinario, en la que cualquier otro tipo de aprendizaje no tiene no sólo relevancia sino prácticamente cabida. De esta manera, la interacción entre iguales —en el caso de que la hubiera— estaría del todo supeditada y restringida a la consecución de aquel conocimiento declarativo.

De modo bien diferente, se presenta la *Supplemental Instruction* (SI); una iniciativa que surge en la Universidad de Missouri-Kansas City en la década de los setenta con el fin de reducir las tasas de abandono escolar. El SI es un auténtico programa que se encuentra a medio camino entre una actividad académica propiamente dicha y un servicio que la institución presta a sus estudiantes con el triple objetivo de mejorar sus calificaciones, minimizar los niveles de absentismo escolar y, a la postre, incrementar la tasa de graduación. En consecuencia, se trata exclusivamente de un programa de acompañamiento académico —y no de otro tipo—, con un lugar propio en el conjunto de las actividades educativas recogidas en el calendario oficial, del todo gratuito, y de asistencia optativa para los estudiantes. Para consolidar este recurso, ha sido necesario eliminar cualquier aspecto que indujese a considerarlo una respuesta dirigida específicamente a los estudiantes en riesgo de fracaso escolar. De ahí, el esfuerzo de la institución en presentarlo como un programa orientado hacia las asignaturas y materias consideradas de especial dificultad a tenor de los resultados académicos que presentan de manera regular. Aun cuando el SI es organizado y gestionado desde la propia universidad, en su desarrollo desempeñan un papel de primer orden los estudiantes. Y éste es el asunto que interesa en estas páginas. En efecto, la actuación se lleva a la práctica mediante reuniones basadas en un aprendizaje asistido por iguales. Estudiantes que han demostrado buenos resultados en esas asignaturas tenidas por más complicadas —los denominados *SI leaders*— conducen sesiones de aprendizaje informal en las que los estudiantes trabajan en grupo para construir aprendizajes sobre conocimientos y habilidades directamente relacionados con las asignaturas seleccionadas.

El principal inconveniente de la *Supplemental Instruction* es básicamente terminológico; lo cual es mucho. En primer lugar, se debería pasar por alto que el califi-

cativo «suplementario», en relación con la implicación del estudiante, levanta no pocas resistencias entre algunas posiciones que, principalmente desde la óptica de una sociología de la educación, ponen en primer término el carácter ideológico del sistema, la institución y el proceso educativo. Una vez más, vuelve a aparecer de manera indirecta el asunto de la compleja relación existente entre el aprendizaje formal, no formal e informal, si bien en este caso con un enfoque que se sitúa en los antípodas de los documentos oficiales que recogen aquella relación. Y, aunque «suplementario» no significa necesariamente que esta implicación del estudiantado sea accesorio o secundaria, el hecho de que sí le imprima una naturaleza subsidiaria es suficiente para que el término no sea bien acogido. Pero lo más probable es que el sustantivo haya sido el elemento más impugnado. No puede olvidarse que, en el contexto universitario estadounidense, un instructor define la figura de un profesor auxiliar bien tipificada entre el personal docente. Desde este punto de vista, la expresión «*Supplemental Instruction*», aplicada a un escenario en la que los estudiantes encarnan las figuras de tutor y tutelado, traiciona tanto la naturaleza de este contacto como podría hacer peligrar el estatus profesional de un tipo concreto de docente.

Quizás fue algo de esto lo que movió a que, en buena parte de la literatura especializada europea, la *Supplemental Instruction* se conozca con la expresión «*Peer-Assisted Learning (PAL)*». Sin embargo, con esta nueva etiqueta ocurre algo idéntico a lo ya apuntado en el caso del *Team-Based Learning*. De la definición ya clásica establecida por K. J. Topping y S. W. Ehly<sup>6</sup>, se desprende que el PAL engloba una multitud de escenarios didácticos. Si el aprendizaje asistido por pares consiste en la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la ayuda y apoyo activo de iguales, entran en

esta categoría actuaciones como el modelaje, asesoramiento, seguimiento y evaluación, con tal de que todo sea llevado a la práctica entre iguales. De este modo, si la expresión funciona perfectamente para reivindicar la naturaleza también colectiva de la construcción del conocimiento, y para reivindicar la importancia de diferentes tipos de aprendizajes, no funciona tan bien cuando de lo que se trata es de diferenciar una modalidad didáctica concreta. La misma amplitud semántica reaparece en otros rótulos del tipo «peer teaching» y sus múltiples derivados como son el caso de *Reciprocal Peer Teaching*, *Group Peer Teaching* o *Near-Peer Teaching*, por poner algún ejemplo. Pero en este caso, se añade también el hecho de que el sustantivo «aprendizaje» es sustituido por el de «enseñanza». Y, si va de suyo que todo aprendizaje presupone una enseñanza, aunque ésta sea únicamente una coyuntura u oportunidad de la cual extraer aprendizajes, también cae por su propio peso la acepción fuerte que tiene el vocablo en el contexto pedagógico. Intercambiar a la ligera ambas voces supondría cuestionar el carácter asimétrico que caracteriza el proceso de educativo, confundir entonces la diferente responsabilidad que recae en los diversos agentes involucrados y, como colofón, desdibujar su naturaleza respectiva. Por otro lado, afirmar la convertibilidad de los dos términos podría neutralizar una ocasión de oro para corroborar la existencia de diferentes tipos de aprendizajes —de nuevo: formal, no formal e informal— y convenir que los tres merecen una atención diferenciada. Y ello, tal vez en contra de lo que en principio podría pensarse. En efecto, la primera premisa para que un nuevo aspecto cobre carta de naturaleza y obtenga un espacio propio es garantizar su especificidad.

Para ponerle nombre a las cosas hay que pasar revista a sus atributos y así comprobar si su enumeración y relaciones conforman una entidad suficiente. Es eso lo que debe ser demostrado ahora acerca de ese encuen-

<sup>6</sup> TOPPING; EHLI 1998: 1.

tro de estudiantes comentado particularmente con la excusa de la *Supplemental Instruction* y que apunta hacia la tutoría entre iguales. El primer atributo es el carácter informal de los entornos de trabajo construidos por la reunión de un grupo de estudiantes. Porque es esto lo que diferencia esa confluencia de la que se produce en el aula. Porque es esto lo que impide confundir el papel de los estudiantes tutores con la actividad docente del profesor. Aquel *SI leader* antedicho extrae su máximo potencial del hecho de que él mismo es un estudiante, se presenta como tal y, en consecuencia, se apresta a poner a disposición de sus compañeros tutelados su experiencia positiva sobre cómo afrontar aquellos aspectos problemáticos, que con casi total seguridad son los que afectan también a los estudiantes que en ese momento cursan la asignatura.

A lo mejor podrían sacarse fuerzas de flaquezas y avanzar un segundo atributo: de esa carencia profesional, resultado de que todos los allí reunidos comparten su condición de estudiante, surge una dinámica interna que nunca acontece en el aula. Por esa misma falta de preparación profesional, incluso cuando los encuentros se diseñan con una finalidad académica preponderante, es muy difícil que en los grupos no se presenten intoxicaciones, no aparezcan aspectos abiertamente extra-académicos. Ya se sabe que los grupos de cualquier clase articulan diversidades, pero se construyen siempre sobre la base de elementos comunes o compartidos, por muy débiles que éstos sean, y sobre aspectos de los que se dispone una experiencia común suficiente. Y en el caso de los grupos de estudiantes, prácticamente nunca lo académico funciona *de manera natural* como ese aglutinante requerido. Nadie podría negar que estas dos vertientes —académica y extra-académica— se presentan en todo grupo de trabajo de estudiantes, sobre todo si se reúne fuera de los espacios en que se impulsa la construcción de aprendizajes formales.

Pero, el tercer atributo es algo más desacostumbrado: la relación entre el estudiante tutor y el estudiante tutelado descansa en una evidente asimetría, aun habiendo reconocido que el primero no responde a un perfil profesional. Y dicha asimetría es siempre permanente en el seno del grupo. A pesar de que se trate siempre de estudiantes, esas dos figuras se sitúan en los extremos de los procesos que materializan y concretan su contacto. Por un lado, se diferencia la asimetría de una distribución de actividades, tareas y responsabilidades dentro de un grupo. Aquella viene establecida desde fuera y se ejerce desde el mismo momento de la constitución del grupo; más aun, le imprime una naturaleza particular. Por el contrario, la distribución de responsabilidades es una acción y efecto de la propia dinámica del grupo y se fundamenta en el mutuo reconocimiento de —y consenso entre— los miembros del mismo. Un grupo colaborativo sería un buen ejemplo al respecto. Por otro, esta asimetría no es recíproca ni rotativa ni alternativa, como acontece en la asignación de los diferentes roles en un grupo cooperativo o en una evaluación entre iguales.

Un cuarto y último atributo atiende al tipo de aprendizajes y a la situación, papel y responsabilidad del estudiante tutor y del estudiante tutelado en el proceso en que aquellos son construidos. En los entornos grupales cooperativos o colaborativos, y con la guía del profesor, los estudiantes son responsables de su aprendizaje, y también de la construcción de un aprendizaje común y de la construcción común de los aprendizajes. Pero, cuando en el grupo media esta asimetría entre tutor y tutelado, a aquellos tipos de aprendizajes que deben producirse entre los tutelados, se debe añadir además una responsabilidad específica del estudiante tutor sobre el aprendizaje de los otros estudiantes, y esta dimensión singular le revierte en un nuevo tipo de aprendizaje, de múltiples facetas, que nunca podrá ser el resultado de ninguno de los otros entornos de trabajo

en grupos. Habrá que volver más adelante y por extenso sobre la cuestión.

Si todo lo anterior es cierto, tiene sentido afanarse por consensuar una etiqueta que responda a ese encuentro específico entre estudiantes que constituye la materia de este análisis. Y no parece existir una expresión mejor que la de «tutoría entre iguales» que, en su versión inglesa general —*peer tutoring*— está ya bien introducida en los estudios sobre el tema. Es verdad que esto no significa que todo el camino esté libre de obstáculos. En su publicación de 1996, K. J. Topping no se había pronunciado sobre el ápice de la tutoría entre iguales. Por un lado, el autor identificaba como aspecto central el hecho de que estudiantes más capaces ayuden a compañeros menos capaces para aprender en el marco de un trabajo cooperativo. Sin embargo, y por otro lado, reconocía que:

«[...] peer tutoring is not necessarily only about transmission from the more able and experienced (who already have the knowledge and skills) to the less able (who have yet to acquire them).»<sup>7</sup>

Como el estudioso admitía un poco más adelante, y debido a las múltiples variantes que había ido adquiriendo la utilización del recurso ya por aquel entonces, la definición había alcanzado tal amplitud que la hacía anodina:

«people from similar social groupings who are not professional teachers helping each other to learn and learning themselves by teaching.»<sup>8</sup>

Asimismo afirmaba que la definición naufragaba en lo fundamental: no incluía referencia alguna a la especificidad del proceso inherente a la tutoría. Similares dificultades

habrían de mover después a N. Falchikov a subrayar que los tutores (entre iguales) acaban siendo definidos por una vía negativa: no tienen cualificación profesional, ni un papel evaluador formal, tampoco control sobre el currículo ni sobre los materiales utilizados<sup>9</sup>. Y también esta autora volvía a incidir en el principal motivo de la complejidad de definir la tutoría entre iguales: la existencia de un sinnúmero de modelos y prácticas que siendo diversos, y bien diversos, habían sido catalogados con la misma expresión o alguna de sus variedades.

Parece innegable la inflación que ha padecido la etiqueta «tutoría entre iguales», así como parecen también innegables los efectos de dar paulatino cobijo a disímiles prácticas y experiencias que se han ido sucediendo; unas veces acompañadas de análisis suficientemente robustos desde el punto de vista metodológico, y otras veces no. Quién sabe entonces si la vía correcta a seguir es volver a la pregunta originaria sobre el qué de dicha actuación educativa. El ensayo ahora es destacar con el máximo relieve el hecho de que tras la expresión discurre una flagrante paradoja, y que es precisamente ésta la que sostiene y recoge la singularidad de la modalidad didáctica y su consiguiente aportación particular al proceso de aprendizaje. Por fortuna, no toda paradoja condena irremisiblemente a la incongruencia; podría decirse incluso que el giro «tutoría entre iguales» es en sí mismo un oxímoron. Está claro que la mención de una indefinida igualdad en la locución apunta hacia ese estatus de estudiante que tan rotundo y acreditado se presenta en el campo de la educación. Por muchas que sean sus diferencias, el tutor y el tutelado comparten nada menos que una naturaleza a la que la institución educativa reconoce un estatuto específico. Esto constituye un hecho concluyente. Mas es también notorio que la tutoría establece una neta separación entre los agen-

<sup>7</sup> TOPPING 1996: 1.

<sup>8</sup> TOPPING 1996: 2.

<sup>9</sup> FALCHIKOV 2001: 4.

tes involucrados. Y que esta separación se sustancia en que las partes se caracterizan por unos atributos que en ninguna circunstancia son intercambiables. Un tutor puede perfectamente ser el tutelado de otro tutor; pero esto no acontece nunca en el espacio estrecho y bien definido que ocupan *este* tutor y *este* tutelado particulares. Negar semejante aspecto presupone la alteración sustancial de la tutoría y, en consecuencia, obligaría a admitir que se estaría hablando de otra cosa.

Desde este enfoque restrictivo, tan restrictivo como arriesgado, hay algunas etiquetas que dejan de funcionar ipso facto. La más evidente es la de «*reciprocal peer tutoring*», en la que se reconoce la posibilidad de alternar los roles de tutor y tutelado<sup>10</sup>. Quizá habría que reconsiderar si esta modalidad cabe mejor en una tutoría entre iguales que en otra posible expresión más acorde con la naturaleza del contacto que acontece entre los alumnos. Y ello, a pesar de que dicha modalidad y la expresión que la designa disponen ya de una innegable tradición en la literatura especializada. Por razones similares, y alguna otra, habría que descartar también otras locuciones ampliamente admitidas que responden a una estructura común: «*same-age peer tutoring*», «*same-level peer tutoring*», «*near peer tutoring*», «*cross-age peer tutoring*», «*cross-level peer tutoring*» o incluso «*cross-institutional peer tutoring*»<sup>11</sup>.

Por un lado, se esgrime el criterio de la edad como elemento clave de la organización de las diversas expe-

riencias de tutoría entre iguales. Vaya por delante, que la diferencia entre *same-age peer tutoring* y *cross-age peer tutoring* es la consideración de si los estudiantes tutores y tutelados comparten o no la misma cohorte de edad; lo cual a menudo se traduce en el hecho de que formen o no formen parte del mismo grupo aula o, mejor, del mismo curso académico<sup>12</sup>. Por su parte, la etiqueta «*near peer tutoring*» supone rizar el rizo. Como se desprende de la clasificación utilizada por D. Evans y T. Cuffe<sup>13</sup>, lo que definiría el «*same-age...*» es que tutores y tutelados se encuentren cursando el mismo año académico; el «*cross-age...*» sería aplicable cuando tutores y tutelados se hallen en cursos académicos adyacentes; por último, «*near peer tutoring*» haría referencia a una distancia entre tutores y tutelados de entre 2 y 5 años en sus respectivos aprendizajes. Con una rápida ojeada, se percibe sin falta que en esta clasificación hay mucho ruido para tan pocas nueces. Pero todavía más importante es cuán poco sostenible resulta el propio criterio de la edad para poner un poco de orden en este embrollo, y cuán difícil es mantenerlo precisamente en la educación superior. Precisamente en el ciclo educativo en que entra no sólo dentro de lo posible, sino también dentro de lo normal, la presencia de estudiantes con grandes diferencias de edad en un mismo curso académico y aula. Siguiendo este razonamiento, podrían darse con facilidad situaciones —bajo la modalidad del *cross-age tutoring*— en donde un estudiante que no alcanza la veintena y que está matriculado en segundo curso, podría tutelar a otro estudiante que se acaba de reincorporar a la universidad tras haberse jubilado. Todo es posible, en efecto; y también que ese encuentro particular entre tutor y tutelado genere aprendizajes significativos. No hay nada de ironía en esta afirmación. No obstante, ¿alguien podría negar

<sup>10</sup> La etiqueta se ha utilizado con cierta profusión en la enseñanza universitaria. Véase: GRIFFIN; GRIFFIN 1997; TOPPING; McCRAE; REID 1997; FANTUZZO; GINSBURG-BLOCK 1998; FALCHIKOV 2001.

<sup>11</sup> También en estos casos, hay copiosos ejemplos en publicaciones académicas. Se relaciona acto seguido sólo una muestra de la bibliografía más reciente dedicada a la educación superior: KRYCH 2005; TARIQ 2005; BULTE 2007; De SMET; VAN KEER; VALCKE 2008; YODAS, 2008; EVANS; CUFFE 2009; SINGH 2010.

<sup>12</sup> Por ejemplo: De SMET; VAN KEER; VALCKE 2008: 208; EVANS; CUFFE 2009: 227.

<sup>13</sup> EVANS; CUFFE 2009: 227-228.



que tal circunstancia levantaría dudas sinceras respecto al normal desenvolvimiento previsto de la relación tutor-tutelado y respecto a los resultados esperados?

Por otro lado, y en lo concerniente a la «*cross-institutional peer tutoring*», tampoco esta expresión acierta en el centro de la diana. Es muy poco probable que, hoy en día, alguien niegue la importancia de unos programas específicos tan extendidos en la institución universitaria, en particular, y en cualquier institución educativa, en general, cuyo fin es promover el contacto e incluso el intercambio entre sus miembros. Los créditos científicos, docentes, de aprendizaje e incluso de fortalecimiento institucional recíproco asociados a estas prácticas no necesitan ulteriores argumentos. Sin embargo, otra cosa es colocar estas políticas y experiencias en el núcleo de una clasificación de la tutoría entre iguales. Porque este tipo de intercambios entre centros educativos no aportan nada de específico a la tutoría entre iguales que la acabe diferenciando de otros escenarios didácticos en los que se producen idénticos conciertos y permutas. Un par de ejemplos. Si se deja al margen el programa específico que concreta una tutoría, el hecho de que un estudiante de una universidad participe como tutor de estudiantes de otra universidad no añade a la tutoría ningún otro beneficio que no pudiese aparecer también en otro tipo de encuentro académico entre esos mismos estudiantes. Otro caso más claro: lo definitorio en una tutoría entre estudiantes de diferentes centros y niveles educativos, no se halla en lo primero —los centros— sino justamente en lo segundo —los niveles. Lo que hace extraordinariamente enriquecedora la participación como tutor de un estudiante universitario en un programa de aprendizaje ad hoc desarrollado en un centro de secundaria no radica en el hecho de que los estudiantes estén matriculados en centros diferentes, sino que están matriculados, estudian, y disponen de conocimientos, enfoques y experiencias que son propios de dos niveles de enseñanza distintos.

Es posible que, además de otras consideraciones, algo de lo anteriormente dicho moviera a N. Falchikov a defender el criterio del nivel por encima del de la edad a la hora de tantear el problema terminológico. Aunque la anterior etiqueta —«*cross-institutional peer tutoring*»— también forma parte de su clasificación de la tutoría entre iguales<sup>14</sup>. En efecto, lo que parece resolver simultáneamente el compartir el mismo estatus de estudiante y esa asimetría suficiente que posibilite la relación de tutoría es el hecho de que tutor y tutelado se hallen en diferentes ciclos de estudio o en cursos académicos tales que su comparación presuponga una diferencia significativa entre sus respectivos aprendizajes. Por supuesto que los aprendizajes a los que aquí se alude son los directamente vinculados con la institución educativa. En resumidas cuentas, una tutoría entre iguales es esa relación específica que, sobre aquellas dimensiones propias del contexto concreto que los reúne —lo que acontece en la universidad, en el caso concreto de este trabajo—, se crea entre un estudiante de máster, que ejerce la función de tutor, y un estudiante de grado, que desempeña el papel de tutelado; o entre un estudiante de último o penúltimo curso de una titulación de grado —tutor— y un estudiante recién ingresado en este mismo ciclo de estudios. Dicho de otra forma, y recuperando por un momento las diversas etiquetas mencionadas con anterioridad, la tutoría entre iguales sería, en sentido estricto, la recogida en el giro «*cross-level peer tutoring*».

Se habrá notado la vaguedad con la que se apuntaba al diverso grado y tipo de aprendizajes atribuidos al tutor y al tutelado. En realidad, esta vaga referencia no sólo tiene sentido sino que es incluso necesaria. Además, principalmente en los estudios sobre iniciativas de tutoría entre iguales en las que están involucrados estudiantes tutores universitarios y estudiantes tutelados de

<sup>14</sup> FALCHIKOV 2001: 8 y ss.

primaria o secundaria, la tutoría se desglosa en subtipos en función de la orientación educativa que se le imprime. Por ejemplo, J. McClure y J. Vaughan distinguen entre una tutoría basada en habilidades académicas —«*skills-based tutoring*»—, una tutoría centrada en el seguimiento del trabajo autónomo del estudiante tutelado —«*homework assistance*»— y una tutoría preparatoria de actividades de aprendizaje que ocuparán a los alumnos próximamente —«*pre-teaching of skills*»<sup>15</sup>. Aquí deberá dejarse a un lado la inadecuación de algunas de estas expresiones a la educación superior porque —recuérdese— de lo que se trata es de tutorías en las que, junto con tutores universitarios, participan alumnos de primaria y secundaria. Con esta salvedad, los autores diferencian entre aprendizajes fundamentales bien reconocidos en el nivel de enseñanza —de hecho, particularizan en la lectura y las matemáticas—, entre habilidades inherentes a la organización del trabajo por el propio alumno, y entre otros aprendizajes que están a punto de introducirse en el trabajo en el aula. Como se podrá observar, y aunque se tenga por una simpleza, se trata siempre de dimensiones directamente relacionadas con el contexto académico. Pero, y esto ya no es tan baladí, contexto académico no incluye exclusivamente la materia objeto de enseñanza y de aprendizaje. Por su parte, M. Cahalan y E. Farris establecen una nítida diferencia entre programas de tutoría y programas de mentoría, siempre dentro del mismo horizonte de estudiantes universitarios que tutelan alumnos de enseñanza primaria o secundaria<sup>16</sup>. En su opinión, la línea divisoria entre la tutoría y la mentoría se hallaría respectivamente en un énfasis en las cuestiones más académicas —más disciplinares, se podría decir— frente al acento en un acompañamiento socio-afectivo y de modelado de los comportamientos más adecuados

<sup>15</sup> McCLURE; VAUGHAN 1997: 9-10.

<sup>16</sup> CAHALAN; FARRIS 1990: 14.

para la mejora de la integración del tutelado en el sistema educativo.

Estas dos últimas referencias bibliográficas sirven para poner sobre el tapete los tipos de aprendizaje que están en juego en la tutoría entre iguales. Cuáles son las facetas que destacan en ese encuentro especial entre tutor y tutelado, cuando ambos son estudiantes, particularmente en lo que concierne a la enseñanza universitaria. De hecho, aquella reflexión sobre los subtipos de tutorías entre iguales se reproduce también en la educación superior. E. Longfellow y otros hacen suya la diferenciación, recogida antes por S. Capstick en 2004, entre una tutoría entre iguales orientada al significado —«*meaning-oriented approach*»— y otra tutoría dirigida hacia esas cuestiones estratégicas que todo estudiante debería conocer —«*strategic-oriented approach*»<sup>17</sup>. Lo que estos especialistas creen poder afirmar es una nítida distinción entre un tipo de tutoría concebido para impulsar la construcción de aprendizajes propios de una materia concreta, y otro tipo centrado en aquellas habilidades que permiten afrontar con garantías de éxito las actividades de aprendizaje y las pruebas de evaluación. A mi juicio, se trata de una embarazosa dicotomía. Por lo pronto, hay que suponer honestamente que, con la tutoría estratégica, no se está abogando por un entorno en el que los estudiantes más experimentados, que ya han superado determinadas asignaturas, aleccionan a los inexpertos sobre las particularidades y manías de los profesores o sobre las triquiñuelas eficaces para superar los controles y evaluaciones. Esto es, sobre cosas demasiado humanas pero muy poco edificantes y educativas. Si así fuera, el resultado sería la promoción de un enfoque superficial con el que los estudiantes entienden, emprenden las actividades de aprendizaje y asumen sus responsabilidades en la institución de enseñanza. Un enfoque de resultados catastróficos

<sup>17</sup> LONGFELLOW 2008: 102.

bien conocido y unánimemente criticado en el ámbito pedagógico, pero todavía demasiado practicado por una incorrecta planificación curricular y una mal conducida práctica docente.

En consecuencia, hay que deducir que estas tutorías se ocupan de habilidades, destrezas y actitudes transversales en el conjunto de la titulación. Aun así, incluso admitiendo que aquella separación entre tutorías centradas en lo disciplinar y tutorías centradas en lo transversal acontece de forma habitual porque las condiciones materiales de la enseñanza no son las más adecuadas y obligan a adaptarse a las circunstancias, se admitirá sin objeciones que no se trata del mejor de los escenarios posibles. Detrás de aquella dicotomía se halla, una vez más, una impropia distinción entre conocimiento declarativo y procedimental; si se quiere, entre teoría y práctica; un divorcio entre la consolidación conceptual y los procedimientos e instrumentos para su aplicación, sin los cuales no se determina una profunda y completa comprensión que procure una auténtica construcción del conocimiento, en su doble dimensión cognitiva y epistemológica. Convendría que la tutoría entre iguales no se concibiese a espaldas de esta certidumbre. Como convendría también que no se le exigiese aquello que no puede solucionar en este terreno, trasladándole de manera impropia la integración entre ambas facetas del conocimiento que quizá constituya la máxima responsabilidad del trabajo en el aula.

Ya se ha aceptado que, en la aplicación de la tutoría entre iguales, sobre todo en la enseñanza universitaria, acostumbra a separarse entre un enfoque disciplinario y eminentemente conceptual, y otro enfoque transversal al conjunto de la titulación y centrado en conocimientos de carácter práctico, habilidades y destrezas. También se ha reconocido que se distingue entre la tutoría entre iguales y la mentoría entre iguales en función de la finalidad principal que una y otra persiguen. Que estas dos

polaridades existan en la definición de los programas, en la organización de los recursos y en la puesta en práctica de las iniciativas no autoriza a concluir que concurren de un modo espontáneo como producto directo del encuentro entre los estudiantes. Mejor habría que admitir que aquellas polaridades son inducidas por la propia concepción de la naturaleza y la gestión de la tutoría, lo que por fuerza incide en cómo esos encuentros entre estudiantes se gestan y se desarrollan en la práctica. En esta circunstancia, interesaría aclarar si, procediendo de este modo, no se proyecta sobre la tutoría esa visión formal de la enseñanza y del aprendizaje que está profundamente arraigada en la institución universitaria y que menoscaba otras fórmulas bajo las cuales el aprendizaje también se produce. Si el papel del tutor se piensa en demasiada cercanía con otras figuras profesionales docentes que, o bien ya existen, o bien deberían ser reconocidas en la educación superior. Si se está desnaturalizando lo propio de un tipo de encuentro, gestionado por y para los estudiantes, en él se atiende a unas necesidades tan particulares como reales que, por tácitas o inconcretas, no hallan fácilmente en la institución educativa los escenarios apropiados para su resolución. Y, finalmente, si no se está echando por la borda una ocasión de oro para, mediante esta modalidad didáctica, explotar los beneficios de aprendizaje derivados de la apropiación sensata del centro y del sistema escolar por parte de los estudiantes; una asunción que hiciera justicia al lugar que ocupan en el proceso educativo.

Quizá deba respetarse lo ya indicado antes: que lo particular de la tutoría entre iguales estriba en esa mezcla, todo lo desordenada que se quiera, entre lo académico —en el sentido disciplinario— y lo extra-académico pero que también compete a lo escolar y a lo educativo. Parafraseando a Ph. Perrenoud, en el aprendizaje es asimismo fundamental comprender y asimilar el oficio de alumno, para mejorarlo y así sacarle el máximo par-

tido posible<sup>18</sup>. ¿Puede imaginarse entonces un escenario más propicio que la tutoría entre iguales? En este punto, es pertinente un comentario sobre el fundamento pedagógico que viene sosteniendo la tutoría entre iguales. Sólo se tratará de una breve apostilla puesto que el asunto no constituye un objetivo prioritario de este artículo. En la actualidad, está aceptado que la pedagogía constructivista, y principalmente el constructivismo social tal y como Vygotsky lo planteó en primera instancia, es el marco teórico de referencia<sup>19</sup>. Es muy cierto que la dimensión colectiva y asimétrica de la tutoría entre iguales convoca por fuerza como su antecedente clásico al Vygotsky de la prevalencia de la interacción social en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje y, particularmente, al Vygotsky de la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Bajo esta perspectiva, la función del estudiante tutor se presenta, en un primer estadio, como un proceso dinámico de simplificación, aclaración y ejemplificación en aras de la construcción del aprendizaje por parte del estudiante tutelado. Luego, con el avance cognitivo de este último, debería asistirse, si no a un desvanecimiento gradual de la actividad del tutor, sí a una modificación sustancial de su naturaleza hasta convertirse en un factor de cuestionamiento y, en consecuencia, de asimilación profunda de los aprendizajes.

Sin embargo, estos ejes del pensamiento del psicólogo soviético se sitúan siempre en el horizonte de un proceso formal de aprendizaje, en el que el estudiante tutor se presenta investido más como tutor que como estudiante. Su mayor desarrollo cognitivo y su más amplio conocimiento de la materia en cuestión es lo que hace posible su contribución en el andamiaje imprescindible en la teoría de la ZDP, y esto es lo que aproxima su co-

metido a la actividad y a la responsabilidad del profesor. Pero en el socioconstructivismo de Vygotsky se pasa de puntillas sobre los procesos ajenos al aprendizaje formal, que son asimismo determinantes en cualquier organización social y, por ende, también en la escolar. Y son éstos los que aquí interesan en relación con lo que se venía diciendo de la tutoría entre iguales. Sobre este elemento particular, el horizonte pedagógico más fructífero es el constituido por una derivación más reciente de las tesis de Vygotsky propugnada por J. Lave y E. Wenger bajo la forma de las teorías del aprendizaje situado y de la comunidad de práctica<sup>20</sup>. La interpretación del aprendizaje también como un auténtico proceso de enculturación es especialmente pertinente por tres razones. En primer lugar, porque contextualiza en la titulación los aprendizajes trabajados en las tutorías. En segundo, porque integra la faceta formal del aprendizaje con otras dimensiones que no por no venir recogidas explícitamente en el currículo son menos importantes. Estas otras dimensiones también hablan a su modo de esas vertientes institucional y organizativa, tácita y poco transparente para un ojo inexperto, corporativa e ideológica, que constituyen —y se filtran en— las representaciones sociales del medio escolar, y que inciden en la definición y desarrollo del proceso educativo. En tercer lugar, porque incluye en la acción educativa —con sus diferentes grados de responsabilidad— a todos los agentes involucrados; también al estudiantado, con las seguras repercusiones que esta *toma de posesión* entraña para con la construcción del sujeto y la redefinición de la propia institución de enseñanza. Habrá ocasión de volver sobre estos dos últimos autores más adelante.

Por muy marcados que los objetivos de aprendizaje disciplinario se hayan estipulado en la definición del programa, es francamente difícil imaginar cualquier reunión

<sup>18</sup> PERRENOUD 2006.

<sup>19</sup> Cf. por ejemplo: TOPPING 1996; WOOD; WOOD 1996; KERMANI; MAHNAZ 1997; FALCHIKOV 2001; DE LISI 2002; GREEN 2005; COURT; MOLESWORTH 2008; LONGFELLOW 2008.

<sup>20</sup> LAVE; WENGER 1991; WENGER 1998.

de estudiantes —también la tutoría entre iguales— en la que, en algún momento, no hagan acto de presencia aspectos extra-disciplinarios que les atañen como mínimo en su condición de estudiantes, cuando no ya como personas que comparten unos atributos determinados. Pedir información sobre los horarios de un servicio de la propia institución universitaria; cómo gestionar un trámite burocrático inaplazable; preguntar con descaro sobre los vicios y las virtudes de un profesor, o sobre sus cojeras; expresar dudas e incertidumbres acerca de cómo afrontar una asignatura; cuando no manifestaciones emotivas sobre asuntos relacionados o no con sus vivencias particulares en la institución educativa. Y el caso es que todo esto y más contribuye, y no de cualquier modo, a construir su identidad personal y colectiva como miembros de la comunidad escolar. Diríase que tampoco estos particulares pueden abandonarse a la ligera.

Por desandar un poco lo andado, aquella «*cross-institutional peer tutoring*» podría interpretarse, a la luz de lo recién comentado, como una expresión que añade un calificativo a la tutoría entre iguales. Este mismo hecho establece como condición previa ese contacto específico recogido en el giro «*cross-level peer tutoring*», por ser el contenedor de lo nuclear de esta modalidad didáctica. La tutoría entre iguales exige una relación desigual e intransferible entre tutor y tutelado que se superpone sin conflicto irresoluble a la afirmación de una condición y un contexto académico comunes a los estudiantes involucrados. A partir de aquí, una tutoría entre iguales interuniversitaria tendría su lugar si, y sólo si, las universidades participantes hubiesen previsto un programa de enseñanza compartido de tal envergadura —una titulación conjunta, por ejemplo— que quedasen asegurados los fundamentos de un marco común de actividad académica que dotara de la suficiente identidad colectiva al conjunto de sus estudiantes. Ese mismo carácter calificador debería reconocerse en la intro-

ducción de otros términos o expresiones que pormenorizan la tutoría entre iguales. Algunas son acotaciones que puntualizan la amplitud de los grupos de trabajo: «*(large-/medium-/small-)group peer tutoring*». De cualquier modo, y sin negar su importancia indudable, los calificativos resultan ser complementos que en nada interfieren la sustantividad de la tutoría entre iguales.

### 3. Los resultados de aprendizaje

Dejando las etiquetas, pero continuando con las palabras, ya se dispone del primer pivote para sostener la singularidad didáctica de la tutoría entre iguales: esta modalidad didáctica instaura un encuentro peculiar entre estudiantes con fines académicos. A este asunto se dedicó principalmente el apartado anterior, y de resultados de ello, se defendió la utilización de una expresión concreta que relatara del mejor modo posible su naturaleza. Pero, se necesita un segundo apoyo que venga en auxilio de aquella primera afirmación; de hecho, habría que mantener que éste es el correlato directo de aquel primer pivote mencionado. Si la tutoría entre iguales es un encuentro peculiar entre estudiantes, habría que someter a examen si los beneficios sobre el aprendizaje que se desprenden de ella encierran alguna distinción reveladora.

Sobre todo si se toman en consideración los estudios realizados sobre niveles educativos anteriores a la enseñanza universitaria en el ámbito anglosajón, se reparará en que la tutoría entre iguales —la mayor parte de las veces bajo la etiqueta de «*cross-age peer tutoring*»— es la modalidad didáctica que más atención ha recibido en los últimos tiempos en lo que se refiere a los resultados de aprendizaje. Sin embargo, tal como sentencia C. T. Fitz-Gibbon<sup>21</sup>, los estudios han quedado confinados en la mayor parte de las ocasiones a la

<sup>21</sup> FITZ-GIBBON 2006: 320.

comprensión lectora y las matemáticas, y a los beneficios obtenidos por el estudiante tutelado. Pero es aquí que la educación superior ha venido a completar los estudios sobre el tema. A pesar de que el volumen de literatura es manifiestamente inferior, la mayor amplitud del contexto disciplinario de aplicación, bajo la forma de múltiples titulaciones y asignaturas, ha quebrado las limitaciones que arrojaban los niveles educativos anteriores. Y esto, tanto en lo que se refiere a las materias analizadas, como al tipo de aprendizajes del estudiante tutor y del estudiante tutelado.

El entorno peculiar que construye la tutoría entre iguales es lo que la convierte en un recurso de máxima importancia que complementa las prácticas habituales de aprendizaje formal. Hay un acuerdo unánime en destacar sus principales rasgos distintivos. Diversos autores señalan que las sesiones de tutoría entre iguales suponen un contexto de aprendizaje mejorado por el hecho de que los estudiantes fundan un espacio que experimentan como realmente suyo. A partir de aquí, la literatura especializada recoge el establecimiento de un aprendizaje más activo, interactivo y participativo, caracterizado principalmente por el impulso de las propias iniciativas de los estudiantes, bajos niveles de ansiedad ante las tareas académicas, desinhibición, reducción de la incertidumbre, confianza mutua y retroacción inmediata entre los participantes<sup>22</sup>. Y para que todo esto ocurra se hace necesaria la presencia simultánea de cuatro aspectos: una finalidad académica del recurso, pero tomada ésta en sentido amplio; un mayor grado de experiencia por parte de los tutores; que esta experiencia sea percibida como un mayor conocimiento sobre cuestiones que conciernen a todos; y el recono-

cimiento inmediato y recíproco de todos los asistentes como estudiantes. En síntesis, podría decirse que la tutoría entre iguales es ese espacio concreto en el que unos estudiantes extraen el máximo aprendizaje del hecho de que otros estudiantes son expertos en el oficio de ser estudiantes. Sólo a partir de estas premisas, es posible que el estudiante avanzado valore en su justa medida la importancia de su mayor experiencia y la utilidad de ponerla al servicio de otros de un modo responsable; y sólo a partir de estas mismas premisas, el estudiante novel podría comprender las posibilidades de involucrarse en este trabajo asimétrico pero compartido.

Por las tendencias dominantes en la utilización de la tutoría entre iguales en Primaria y Secundaria, y por la marcada orientación disciplinar de la enseñanza universitaria, no es de extrañar el énfasis que se ha puesto en los beneficios cognitivos y metacognitivos. Hay un acuerdo unánime sobre el hecho de que esta modalidad didáctica favorece una mejor comprensión y asimilación de la materia revisada en las diferentes sesiones que la conforman. La atención extra prestada a estos asuntos en grupos reducidos debe incidir sin duda en un mayor y mejor aprendizaje. Un gran número de publicaciones subrayan el notable progreso de los estudiantes tutelados en el conocimiento declarativo y procedimental, y en las habilidades y destrezas directamente relacionadas con la materia de las asignaturas participantes en estos programas de tutoría. Así, se alude a los beneficios de despejar incertidumbres, de eliminar falsos mitos o juicios erróneos, de asentar conceptos y principios fundamentales, de comprender mediante el debate el alcance de las problemáticas abiertas en la disciplina, de establecer nuevas conexiones entre los conocimientos construidos, de aplicar en una práctica tutelada procedimientos e instrumentos de utilización inaplazable, de resolver problemas específicos de la materia, etc. Y a esto habría que añadir el reforzamiento de aquellos

<sup>22</sup> TOPPING 1996: 3; POTTER 1997: 25; WATTERS; GINNS 1997: 9; MICIANO 2006: 76; COURT; MOLESWORTH 2008: 126; LONG-FELLOW 2008: 95, 98, 102; De SMET; VAN KEER; VALCKE 2009: 88; EVANS; CUFFE 2009: 227-228, 230; SINGH 2010: 50.

conocimientos, habilidades y destrezas de carácter transversal en la titulación, comenzando por la organización y planificación del trabajo autónomo, el conocimiento y la familiaridad con los recursos de búsqueda y las estrategias de selección de información relevante, y la gestión del trabajo en grupo, por mencionar sólo algunos de los frutos más destacados<sup>23</sup>.

Los beneficios de carácter cognitivo y metacognitivo serían aun mayores en los estudiantes recién ingresados en la universidad. En este caso, el mayor logro que podría obtenerse del contacto con los estudiantes más experimentados se cifraría en su adaptación al modo en que el conocimiento se expone y se construye en la institución universitaria, para lo cual resulta imprescindible revisar a fondo el enfoque que caracteriza al estudiante en los niveles educativos anteriores. La ayuda proveniente del estudiante tutor debería complementar el trabajo del profesor en el cuestionamiento de una idea errónea de la naturaleza epistemológica del conocimiento. Por un lado, su papel es crucial para desterrar una concepción del conocimiento todavía expuesta a una visión demasiado contrastada y estática. Por otro, su cometido es también determinante en la modificación de una actitud todavía ingenua en la consideración de las fuentes de información, entre las cuales habría que incluir también la propia figura del profesor. De hecho, estas ganancias constituyen el cimiento imprescindible para emprender la construcción de un conocimiento más cualificado.

<sup>23</sup> FRESKO; CHEN 1989: 122; JUEL 1996: 268; TOPPING 1996: 3, 4; McCLURE; VAUGHAN 1997: 6; POTTER 1997: 25; MOORE-HART, M.; KARABENICK 2000: 3; FITZ-GIBBON 2006: 320; MICIANO 2006: 77; COURT; MOLESWORTH 2008: 124; LONG-FELLOW 2008: 95; De SMET; VAN KEER; VALCKE 2009: 88; EVANS; CUFFE 2009: 228, 231. Toda la bibliografía aquí referenciada remite a su vez a otros estudios en los que se defienden idénticos resultados.

Si bien no han recibido tanta atención como el estudio de los resultados cognitivos y metacognitivos, la tutoría entre iguales también ha visto destacada sus aportaciones en el plano psicológico del aprendizaje y de la integración del estudiante en la institución escolar. En este sentido, se ha puesto de relieve el alcance de la dimensión socio-afectiva y el influjo de las dinámicas intersubjetivas inherentes a este tipo de encuentro en factores de primera magnitud en el proceso de aprendizaje como son la motivación, la autoestima, el compromiso, la responsabilidad, la confianza y la empatía<sup>24</sup>. Más aun, la tutoría entre iguales podría ejercer una labor excepcional en la traslación y adecuación de todos estos aspectos de naturaleza psicológica al entorno académico, y de este modo aportar su contribución valiosa a la finalidad principalísima de la institución educativa: la construcción integral de un sujeto responsable, en la que las dimensiones personal, académica, profesional y cívica son inseparables e interdependientes. Pertrechado con los recursos necesarios, el estudiante tutor sería el mejor maestro de ceremonias para introducir al estudiante recién ingresado en una comunidad desconocida para él. Provisto también de una clara conciencia de su responsabilidad colectiva, el estudiante tutor podría convertirse en un modelo a seguir; una referencia cercana, útil para el estudiante tutelado a fin de hacer suyos los valores del nuevo entorno, generar sus propias expectativas y autorregular en consonancia su comportamiento.

La tutoría entre iguales sería entonces una pieza clave —que no la única— en la construcción del sentido de las actividades de aprendizaje y, a la par, un acicate pa-

<sup>24</sup> FRESKO; CHEN 1989: 123; FASKO, D. Jr.; FLINT 1990: 3, 6-7; TOPPING 1996: 3, 4; POTTER 1997: 25; WATTERS; GINNS 1997: 3-4; COURT; MOLESWORTH 2008: 126. También sobre este tema, la remisión a una más amplia bibliografía es una característica común de estas publicaciones.

ra la inducción o el fortalecimiento de la motivación más favorecedora del proceso educativo. Sobre este punto, no se pueden pasar por alto las consideraciones de C. T. Fitz-Gibbon recogidas en un artículo varias veces citado en estas páginas<sup>25</sup>. La autora no tiene ningún reparo en exponer cuestiones que incluso van a contracorriente de un buen número de los estudios realizados sobre la tutoría entre iguales. En síntesis, lo más reseñable de su publicación es el hincapié que hace en las variables afectivas y conductuales del proceso educativo y en su afirmación de que la tutoría entre iguales es la mejor modalidad didáctica en la gestión de los desórdenes de comportamiento; superior incluso que la mentoría —*mentoring*— o que la asistencia psicopedagógica —*counselling*. Y el refrendo de sus resultados ante estos graves problemas educativos la lleva a sostener que es en este terreno socio-afectivo, y no en el propiamente cognitivo, en donde la tutoría entre iguales muestra su vertiente más destacada. Podría decirse que el énfasis de Fitz-Gibbon es excesivo y, a ratos provocativo; podría decirse asimismo que su análisis se centra en la enseñanza secundaria y que no todas sus consideraciones pueden ser directamente trasladadas a la educación superior; podría decirse por último que su artículo pierde fuelle a la hora de demostrar la eficacia de la tutoría entre iguales. Sin embargo, incluso admitiendo estas objeciones, es innegable su aportación a esta modalidad didáctica respecto de un asunto de tal complejidad como es la gestión de los comportamientos. Y ello, desde la premisa de que los mejores programas de actuación son los que inciden sobre el aspecto contextual o ambiental en el que los fenómenos objeto del programa se desarrollan.

Lo anterior permite establecer un estrecho vínculo entre este segundo tipo de beneficios de carácter psicopedagógico con la —no menos importante— faceta socioló-

gica del sistema y de la institución educativos. A continuación, lo obvio. El estudiante constituye un agente del proceso enseñanza y aprendizaje con pleno reconocimiento por parte del sistema educativo. Su legitimidad adquiere carta de naturaleza en el acto administrativo de su matrícula en la institución escolar. Pero de la secretaría del centro al aula, del impreso cumplimentado de matrícula a su efectiva integración en los procesos de aprendizaje, media una distancia que siempre es recorrida por el estudiante; un trayecto en el que éste pasa a encarnar de facto un perfil particular de discente de una titulación determinada en una institución educativa concreta. No se es estudiante en abstracto; el propio término exige un nicho ecológico definido. De ahí que, en íntima relación con lo cognitivo y lo cognoscitivo, el niño, el joven y el adulto dediquen también tiempo y esfuerzos a la construcción y reconstrucción de su quehacer de alumno, primero, y de estudiante, después; y que esos esfuerzos sean mayores cuando se producen cambios sustanciales en su entorno de aprendizaje, como es el caso de su avance entre los diferentes niveles educativos. La institución escolar juega muchas manos en la construcción de este cometido de estudiante; algunas son bien visibles y casi se podría decir que van junto con el resguardo del pago de las tasas, pero otras muchas están en el ambiente y sólo se asimilan por inhalación. Naturalmente, el alumnado no es una entidad inerte y, a pesar de que no ostenta una posición de dominio en la institución educativa —y por eso no le es exigible el mismo tipo y grado de responsabilidad que a las otras instancias—, reacciona de muy diversos modos a los estímulos recibidos. No hay que detenerse demasiado en explicar la diferencia entre ejercer el oficio de alumno, lo que ocurre siempre, y ejercer un oficio de alumno que favorezca un aprendizaje de calidad en el sujeto.

Desde esta perspectiva sociológica, el motivo de reflexión que surge en este momento es el de la existencia

<sup>25</sup> FITZ-GIBBON 2006.



de comunidades de práctica propias de los estudiantes, y su incidencia en los procesos de aprendizaje. Tal vez pueda ser objeto de discusión si el estudiantado constituye de motu proprio comunidades de práctica en sentido estricto. Siendo riguroso con las palabras de E. Wenger, alguien podría cuestionar si todas las dimensiones que, para este último autor, definen tales comunidades se presentan entre los estudiantes: por ejemplo, si existe un compromiso mutuo suficiente. Sin embargo, no está aquí el quid de la cuestión. Éste se halla más bien en si el promover la construcción de este tipo de comunidades es una medida positiva, o incluso indispensable, para favorecer una plena integración del estudiante en la institución escolar y así estimular una participación de mayor calidad en el proceso de aprendizaje. Y, acto seguido, preguntarse por las características que dichas comunidades deberían reunir a fin de alcanzar ese aprendizaje de calidad. E. Wenger y colaboradores han definido suficientemente la noción de comunidad de práctica, y la han diferenciado de otras fórmulas de organización profesional<sup>26</sup>. El traslado de esta disparidad a la vida universitaria no presenta grandes escollos. Una cosa es la organización formal de la institución, con su organigrama, sus niveles de decisión, su estructura administrativa y su normativa, y otra cosa es la reunión informal de algunos de sus miembros, gestionada por ellos mismos, basada en los principios de libre compromiso e identificación con el grupo, y cuyo único fin es compartir experiencias y abundar en la construcción de un conocimiento compartido. Parece lógico suponer que, como en cualquier otra organización, los mayores logros deberían obtenerse de la convergencia entre ambos modelos organizativos. Si, como sostuvieron Lave y Wenger en aquella publicación notoria<sup>27</sup>, las comunidades de práctica proliferan por

<sup>26</sup> WENGER 1998; WENGER; SNYDER 2000; WENGER; McDERMOTT; SNYDER 2002.

<sup>27</sup> LAVE; WENGER 1991.

doquier sin que sean necesarias grandes solemnidades en su constitución, el lugar descentrado que acostumbra a ocupar el estudiantado en la institución escolar, su desconocimiento palpable de las formalidades al uso en la universidad, y el hecho de que comparten códigos, representaciones y una identidad colectiva, hace de los estudiantes un terreno especialmente abonado para el surgimiento de este tipo de comunidades informales.

Tras lo expuesto, parece obligado detenerse en la teoría del aprendizaje situado, aunque sea sólo por el hecho de constituir la otra pieza clave del discurso de Lave y Wenger. En lo que sigue, se hará hincapié en que la tesis del aprendizaje situado, como el tipo de aprendizaje generado por una comunidad de práctica, va mucho más allá de la reconocida idea de que aquél es un proceso que se desarrolla histórica, cultural e institucionalmente contextualizado. Lave y Wenger se suman a la que quizá sea la línea de reflexión psicopedagógica con aportaciones más relevantes en los tres últimos decenios. De lo que se ha tratado en los últimos tiempos es de reexaminar el papel del aprendizaje formal en los sistemas educativos. Antes ya había sido admitido que incluso la construcción de los aprendizajes disciplinares más abstractos exige no desatender la faceta ambiental del proceso educativo; una faceta que se materializa en tres pilares que, aun siendo los tres fundamentales, han recibido un tratamiento desigual: la concreción del currículo en una institución determinada —esto es, el currículo real frente al más abstracto y normativo currículo formal—, las modalidades didácticas que lo despliegan y todas aquellas cuestiones extracurriculares que definen el funcionamiento cotidiano del centro escolar. Se habrá podido comprobar que estos tres pilares apuntan a la práctica efectiva de la enseñanza y del aprendizaje; sin embargo, hasta hace muy poco tiempo los empeños se pusieron por lo general en la vertiente más visible —por explícita y oficial— y

más fácilmente objetivable de la praxis del proceso educativo.

Trasladando el énfasis hacia otra parte, y sin perder de vista las aportaciones anteriores, las líneas de investigación más recientes han explorado lo que podría denominarse, en palabras de Ph. Perrenoud, «el currículo oculto»<sup>28</sup>. Este currículo oculto lo es por la doble razón de no estar integrado en el currículo formal —es, en este sentido, un currículo no reconocido— y porque está constituido por esos procesos que escapan a una formulación precisa, mediante los cuales acontece la integración del sujeto en una comunidad educativa. Aquí, el ápice del asunto radica en cómo se construyen colectivamente esos valores y representaciones que, en sí mismos, se confunden con la comunidad que los alberga. Aquí, el ápice de la cuestión es entender las dinámicas con las que esos valores y representaciones se formulan y reformulan en la interacción siempre renovada entre los miembros del grupo y entre éstos y el entramado relacional en que dicho grupo consiste<sup>29</sup>. Aquí, por último, el ápice de la dificultad apunta a los poderosos procesos de socialización que constituyen el *habitus*<sup>30</sup>, cómo éste es objeto de transformación, y cómo todo ello se integra en el proceso educativo. Ante estos nuevos motivos de cavilación, había que interesarse por la incidencia en los aprendizajes de la participación del alumno o estudiante en diversos colectivos dentro y fuera de la institución escolar<sup>31</sup>. A partir de aquí, se sub-

raya el nexo entre aprendizaje y la dimensión psicológica y cultural de la pertenencia a una comunidad específica; y, por consiguiente, la necesidad de atender a las diferentes posiciones y actividades que ocupa y en que puede involucrarse el aprendiente. Se resalta la conformación recíproca y continua del individuo y de la comunidad de la que forma parte, la naturaleza osmótica de sus respectivas identidades, y el hecho de que el proceso de construcción del primero pasa por una *apropiación* de las praxis que constituyen la segunda. Las principales consecuencias de este discurso no se cifran en la crítica de una concepción de la enseñanza y del aprendizaje como transmisión de un conocimiento abstracto —modelo ya denunciado desde hacía tiempo—, sino en que el aprendizaje se produce siempre mediante la inclusión del aprendiente en una comunidad; que en esa participación hay diferentes modos y grados de actividad y por lo tanto de aprendizaje; que no todos los aprendizajes adquiridos son objeto de previsión y planificación; que el aprendizaje no moviliza exclusivamente las funciones cognitivas, y que las interacciones sociales constituyen un componente esencial en la construcción de los aprendizajes.

En este discurso, Lave y Wenger plantean no sólo que el aprendizaje se produce en cualquier actividad humana —en la medida en que le resulta inherente un marco sociocultural—, lo que implica una relativización de los entornos formales de aprendizaje. También que sólo se produce en comunidades de práctica, y que éstas desempeñan un papel incuestionable en la contextualización de los conocimientos en los escenarios y situaciones que les resultan propios. Dicho de otro modo, únicamente con una auténtica radicación del conocimiento en las comunidades que con él operan, se produce un aprendizaje de calidad. En esto consiste su teoría del aprendizaje situado. De aquí se desprende que la construcción del conocimiento exige otros aprendizajes además de los que atañen a su faceta puramente episte-

<sup>28</sup> PERRENOUD 2006: 30; 55-62.

<sup>29</sup> Véase la revisión de la noción de contexto «como aquello que entrelaza» de M. Cole: COLE 1999: 128-129.

<sup>30</sup> BOURDIEU 1972; BOURDIEU 1991.

<sup>31</sup> La experiencia de Barbara Rogoff y colaboradores en la ya famosa escuela de Salt Lake City es ejemplar en este sentido; y especialmente su idea de *community of learners* en torno a la cual se articula el proyecto. Cf.: ROGOFF; TURKANIS; BARTLETT 2001.

mológica. Su actualización —en el sentido de poner el conocimiento en acto—, desde el instante en que se presenta asimismo como una acción que tiene pleno sentido sólo dentro de una determinada comunidad, reclama aprendizajes vinculados directamente con los procesos de interacción social. Ahora se clarifica algo más aquella idea de educación como *apropiación* de praxis culturales: el aprendizaje consiste en un proceso simultáneo de interpretación y de negociación de los significados. Cuando Lave y Wenger introducen la idea de la participación periférica legítima —*legitimate peripheral participation*—, ilustran la primera fase de ese proceso de aprendizaje que caracteriza al miembro recién incorporado a una comunidad de práctica; una fase que será superada con una plena integración del sujeto en la comunidad a medida en que se convierte en experto. El mismo hecho de que se le denomine «participación legítima» ya apunta a que se trata de un proceso intervenido socialmente y, en consecuencia, también de un proceso en el que se definen identidades. Lo que está en juego no es una deliberación sobre la dimensión cognitiva y cognoscitiva del aprendizaje. Los autores se centran en cómo acontece socialmente el aprendizaje: cómo se construye un tipo de discurso y de práctica particulares en los que se mezclan conceptos, principios, problemas y evidencias con actividades, identidades, relaciones de dominio y representaciones volcadas desde otros ámbitos de actividad humana. Y cómo todo ello adquiere un sentido específico reconocido en el seno de esa comunidad.

La pregunta del millón es entonces una que tiene muy difícil respuesta: qué tipo de encuentros y compromisos hay que impulsar, de qué manera gestionar las comunidades de práctica, a fin de establecer los escenarios que mejor favorezcan un aprendizaje relevante. Es una pregunta que involucra especialmente a la institución educativa porque la afirmación rotunda de la dimensión social del aprendizaje exige acto seguido abrir los es-

pacios adecuados en los que puedan desarrollarse esas comunidades, y modificar en consonancia los currículos. El reconocimiento de las comunidades de práctica supone replantear en su conjunto la enseñanza y la propia institución escolar de tal modo que el aprendizaje formal quede complementado —cuando no sustentado— por modalidades de aprendizaje diferentes. A algunos les sonará en el oído el timbre de una nueva versión del insistente problema central de la didáctica. Y tienen razón en buena medida, pero ahora se han despejado algunas incógnitas y se han disipado ciertas brumas sobre la necesidad de considerar la naturaleza colectiva de la construcción del conocimiento. Además, como Lave y Wenger reconocieron, siempre está el riesgo de idealizar el nuevo paradigma y así caer en la defensa a ultranza de comunidades de práctica, sean éstas del tipo que sean. Y conviene no confundir las cosas porque, en muchas de estas comunidades, destacan legítimamente otras finalidades sin relación ninguna con la construcción de un juicio crítico que es lo que ocupa y define por antonomasia a la institución educativa.

Si el meollo del asunto es cómo promover la participación de los estudiantes en comunidades de práctica orientadas hacia esta finalidad característica del sistema y la institución educativos, cómo impulsar el progreso de estas comunidades en los aprendizajes establecidos como prioritarios, y cómo favorecer el desplazamiento de los participantes de la periferia a posiciones más relevantes en dichas comunidades, la tutoría entre iguales es un recurso que merece ser investigado con detalle. En estos encuentros, pensados y gestionados por y para los estudiantes, la colaboración entre los asistentes podría reportar por encima de todo la adquisición de esas fórmulas de interacción social indispensables, primero en el centro de estudios, y más adelante en las comunidades de práctica, en los grupos de trabajo y en las organizaciones profesionales y cívicas habituales fuera de la academia. Si esto se alcanzase

de un modo suficiente, la tutoría entre iguales ya estaría facilitando, por otro lado, la construcción de los conocimientos específicos del ámbito disciplinario. De hecho, la conexión directa entre las comunidades de práctica y la tutoría entre iguales ha sido recogida en parte de los estudios dedicados a esta modalidad didáctica<sup>32</sup>. Entre todos ellos, es especialmente ilustrativa la postura de A. Green por recalcar sin ambages la importancia de la tutoría entre iguales en la integración de los estudiantes en comunidades de práctica concordantes con el entorno universitario<sup>33</sup>. Es significativa la insistencia que este autor pone en el estado de anomia en que se sumen los estudiantes de reciente ingreso por su fracaso en reconocer e incorporar las situaciones y comportamientos que precisan la vida universitaria, cuán urgente es implantar programas de integración de este colectivo, y cuál podrían ser las aportaciones de la tutoría entre iguales al respecto. En este mismo plano de las interacciones sociales, sitúa también la figura del estudiante tutor. Aquel que acompaña al nuevo estudiante en la identificación de los discursos dominantes y de las prescripciones culturales del nuevo entorno; lo asiste en la apropiación del nuevo perfil de estudiante que demanda de la interacción con y la reacción ante aquellas específicas formas culturales; y lo orienta a participar plenamente en la comunidad universitaria por medio de su integración previa en comunidades pensadas a una escala más ajustada al estudiante novato: los grupos tutelados, en toda su variada gama de composiciones posibles.

<sup>32</sup> Por ejemplo: 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.

<sup>33</sup> GREEN 2008: 242-246. El autor maneja la etiqueta del «Peer Assisted Learning (PAL)» para referirse a la tutoría entre iguales.

En el modo en que se abordan estas facetas psicológica y sociológica, se halla lo distintivo de la tutoría entre iguales. Y juzgar ese modo no es insignificante: nótese que hablar de los modos, maneras y métodos representa colocarse en el centro de la preocupación didáctica. Esas mismas dinámicas de integración y participación de un estudiante en un grupo son cuestiones de primerísimo orden también en los grupos cooperativos y colaborativos. Pero la diferencia reside en que estas últimas reuniones de estudiantes con finalidad académica están siempre más o menos intervenidas por el profesor; como mínimo su figura está presente por ser quien valida o validará el esfuerzo y los logros individuales o colectivos. Ésta es la causa de que, en este trabajo, se haya reservado el sustantivo «encuentro» a la confluencia de estudiantes en las tutorías entre iguales; forzando incluso artificialmente esas acepciones que hacen del encuentro un acto de libre concurrencia, de contribución a un fin común y de coincidencia en un mismo parecer. Lo característico de una tutoría entre iguales es que, dejando al margen la necesidad de una estructuración del recurso y de una formación específica de los estudiantes tutores —en cuya satisfacción la intervención del profesor es imprescindible—, la gestión directa de cada una de las sesiones que la componen e incluso del calendario de los futuros contactos debe ser el producto de los acuerdos establecidos entre los participantes. Si las cosas no suceden de esta manera, se desposeería a los estudiantes de un espacio que debería haber sido respetado como propio. En el escenario concreto compuesto por los estudiantes recién ingresados a la universidad, interesaría inquirir los beneficios de la tutoría entre iguales ante el reto de integrar estos estudiantes en las comunidades que surgirán seguro en el nuevo entorno escolar. Se entra entonces en el asunto no sólo de las habilidades sociales sino también de las competencias éticas, porque la diferencia entre ambos aspectos existe. Habría que averiguar en particular si la tutoría entre iguales tendría efectos benéficos

en la consolidación de los comportamientos más adecuados para sacar el máximo partido de otros entornos de trabajo en grupos directamente vinculados con las materias y las asignaturas. ¿Sería la tutoría entre iguales un buen trampolín para luego tomar al asalto —en el mejor sentido de la expresión— estas nuevas modalidades de trabajo en grupos? Habría que averiguar si entrar como tutelados en estas comunidades de estudiantes constituye el paso previo para promover que quienes antes han vivido esta experiencia como tutelados la continúen y enriquezcan después como estudiantes tutores. Algo que procuraría una alimentación natural del programa y, por consiguiente, constituiría un presupuesto vital para el mantenimiento del mismo a escala de la titulación<sup>34</sup>. ¿Alguien podría sostener que el fomentar este tipo de compromiso social dentro de la propia comunidad educativa generaría consecuencias perversas? Habría que averiguar si la tutoría entre iguales podría instaurar entonces una preparación ineludible para fórmulas de compromiso más maduras y de mayor envergadura. Sería el caso, por ejemplo, de programas de aprendizaje servicio, en los cuales el estudiante sale de los entornos de simulación generados por la institución educativa para medirse con la realidad social y para ver con sus propios ojos los efectos de sus acciones sobre terceras personas. Habría que averiguar, por último, si la tutoría entre iguales se involucra en la construcción de unos aprendizajes fundamentales para la participación guiada del estudiante en la gestión del aula y en su contribución independiente y responsable, mediante los órganos e instrumentos que la institución

pone a su servicio, en la definición de las políticas que regulan el presente y el futuro de la universidad<sup>35</sup>.

Hasta este punto, se ha procurado pasar revista a las aportaciones privativas de la tutoría entre iguales al aprendizaje de los estudiantes tutelados. Con el fin de seguir ahondando en la especificidad didáctica de dicho recurso, es menester hacer lo propio con el estudiante tutor, y así completar el recorrido que en este apartado se ha efectuado sobre los resultados de aprendizaje que le son atribuibles. Como cabía esperar, las ganancias que se desprenden de la tutoría entre iguales en el caso particular de los estudiantes tutores han sido reconocidas desde hace tiempo en otros niveles educativos<sup>36</sup>. Lo mismo se ha repetido en la utilización de la tutoría entre iguales en la educación superior<sup>37</sup>; y no han faltado voces dispuestas a sostener que la aportación más genuina de la tutoría entre iguales se halla precisamente en los resultados de aprendizaje consolidados por los tutores.

En todas las publicaciones sin excepción se ha subrayado la existencia de un nexo inextricable entre los logros más propiamente académicos —aprendizajes cognitivos y metacognitivos— y los psicológicos derivados de una mejor integración del alumno en el entorno escolar. El progreso en el conocimiento disciplinario no falta en ningún estudio; principalmente bajo las formas

<sup>34</sup> Cuando habla del efecto cascada propio de la tutoría entre iguales, es proverbial la sentencia de J. Potter de que dicho recurso «en su mejor momento es una actividad infecciosa». (POTTER 1997: 28)

<sup>35</sup> En su momento, K. J. Topping (1996: 3) ya anunció el carácter político de delegar la gestión del aprendizaje en los estudiantes, que tanto destaca en la tutoría entre iguales.

<sup>36</sup> Véase, por ejemplo: GARTNER; KOHER; RIESSMAN 1971; COHEN 1982; TOPPING 1987.

<sup>37</sup> Entre otros: 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; MOLESWORTH 2008: 124; EVANS; CUFFE 2009: 228-230.

de un afianzamiento de los aprendizajes adquiridos y de una construcción de nuevos aprendizajes resultantes de una revisión más crítica del conocimiento a partir de las preguntas de los estudiantes tutelados. Tampoco falta la conciencia de tal progreso, por lo general como reconocimiento personal de las propias lagunas y del avance de los estudiantes tutores en la resolución de las mismas; otro tipo de aprendizaje que es tan o más importante que el anterior. Está fuera de toda duda que la responsabilidad de transmitir del mejor modo posible información relativa a la disciplina a sus compañeros es lo que impulsa al estudiante tutor a ese esfuerzo suplementario de estructurar, clarificar, ejemplificar y adaptar el conocimiento disciplinario trabajado en las sesiones a estudiantes inexpertos. Y este trabajo añadido les es restituido en modo de beneficios cognoscitivos.

Igualmente, no han pasado inadvertidos los efectos de las tutorías en el fortalecimiento de las competencias transversales. Por un lado, competencias transversales practicadas en el contexto natural de la titulación en las que deben construirse y, por otro, competencias practicadas en un registro bien distinto al académico en el que por lo común se ejercitan. De nuevo, la necesidad de realizar actuaciones competentes en un ámbito que sigue siendo escolar, pero con unos interlocutores —los estudiantes tutelados— que no son los habituales profesores y compañeros, supone la vuelta de tuerca que reactiva y desarrolla la dinamización concertada de aprendizajes de variado tipo que es a la postre lo que determina la competencia. La literatura es unánime a la hora de subrayar la mejora de los aprendizajes relativos a la organización y planificación del tiempo disponible y a la coordinación de diferentes actividades. Con la misma insistencia se mencionan los logros en el plano de la comunicación oral proporcionados por la identificación de los aspectos centrales del acto comunicativo y los recursos disponibles, y por familiaridad con su ejer-

cicio. En particular, destaca la comprensión y la utilización consciente de las dimensiones no discursivas del acto comunicativo que, por no verbales, acostumbran a pasar más desapercibidas. Se señalan también avances en la localización y potenciación de los puntos fuertes del trabajo en grupo, en la detección, previsión y solución de los problemas habituales en estos entornos de trabajo, y en la coordinación de las acciones individuales y colectivas. Sobre este mismo punto, también se asocia con asiduidad la tutoría entre iguales con el liderazgo.

Este último aspecto, induce a desplazar el énfasis puesto en la vertiente colectiva de la actuación competente hacia aspectos más poderosamente arraigados en la psicología del sujeto. Las referencias a los logros que afectan a la confianza y la autoestima han recibido una consideración sobresaliente en la literatura especializada, como bien ilustra la recogida en la nota a pie de página anterior. Pero, naturalmente, no son los únicos aspectos a considerar en este complejo ámbito de los rasgos de la personalidad y del comportamiento que, cuanto menos sobre el papel, ha comenzado a suscitar interés en la educación superior. En efecto, estos atributos del sujeto han visto reconocida su aportación de primer orden en ese *saber estar* que constituye una faceta sustancial de la actuación competente y que, como tal, es recogida de diferentes modos en los múltiples listados de competencias que proliferan en universidades y titulaciones. Si compaginar los aprendizajes disciplinares con la atención merecida a estos otros aspectos relativos a la conducta del individuo es lo que autoriza a hablar de educación, modalidades didácticas como la tutoría entre iguales salen reforzadas. Máxime mientras estos aprendizajes específicos no hallan un espacio propio en la práctica de la enseñanza reglada porque no acaban de encajar en los currículos; máxime mientras no sean considerados seriamente en la universidad contemporánea. Así, de la tutoría entre iguales se pre-

dican sus beneficios en rasgos de la personalidad eminentemente cognoscitivos como la percepción y el rigor. También en facetas de naturaleza afectiva como la mencionada autoestima, el autocontrol, la confidencialidad —para con los tutelados y para con los profesores— y la empatía. Sobre esta última, dejando aparte la consabida simpatía con los estudiantes tutelados, estudios de corte cualitativo han puesto de relieve una franca comprensión de la figura del docente, a la que no es ajena una cierta identificación sentimental, a partir de la experiencia de la tutoría. Sin duda, esa especial responsabilidad del estudiante tutor opera un más aquilatado discernimiento de la complejidad del proceso de enseñanza a través de una revisión de los papeles que en él desempeñan el profesor y el estudiante. Y la propia experiencia de la incertidumbre que se cierne también sobre la labor del primero —y no sólo sobre la figura del estudiante— origina un movimiento afectivo de adhesión. Por último, no se ha descuidado tampoco la influencia positiva de la tutoría entre iguales en lo concerniente a otros rasgos de la personalidad de carácter volitivo como la iniciativa y la tenacidad, visibles sobre todo ante circunstancias en que resulta imprescindible afrontar problemas cuya solución no depende de un único agente. En estos casos, estos rasgos de la personalidad se dan la mano con otras habilidades sociales como la del liderazgo ya enunciada. De la mano de una experiencia directa e inmediata de la utilidad de su trabajo, la tutoría entre iguales parece favorecer en los tutores una comprensión de la naturaleza personal y también colectiva del aprendizaje, una más profunda motivación ante el conocimiento disciplinario y la integración activa en la institución académica, una mayor capacidad de improvisación y una mayor preparación para la resolución de problemas. Y en todo ello, no faltan expresiones de satisfacción por haber podido ayudar a otros estudiantes, por haber interactuado con otros estudiantes tutores y por haber podido integrarse

en grupos de trabajo en los que participan junto con los profesores.

De todo lo anterior, se deduce que la tutoría entre iguales puede ser un excelente recurso para el fomento de una ética del servicio entre los estudiantes tutores. El punto de partida es la reconsideración de la figura del estudiante a la que conduce ese estatus paradójico que ocupan. Siguen siendo estudiantes porque no hay un perfil institucional que les resulte específico, pero por sus funciones y sus responsabilidades ante los estudiantes tutelados, aquel perfil institucional deja de ser suficiente y, en consecuencia, queda en entredicho. Al mismo tiempo, la experiencia vivida como tutores los sitúa en una tierra de nadie, a una cierta distancia de lo acostumbrado entre el estudiantado, y así se colocan en una posición envidiable para revisar críticamente el cometido y las responsabilidades inherentes a este último grupo. E incluso los podría llevar a imaginar unas circunstancias, unos recursos favorecedores dispuestos por la institución educativa y un grado de participación del estudiante que se alejan de la sólida contundencia de lo real para adentrarse en el ámbito de lo factible y lo deseable. El punto de llegada es el desarrollar un sentimiento más hondo de pertenencia a la institución escolar, y así afianzar un mayor grado de compromiso con la comunidad académica, y un compromiso de mejor calidad por ser más consciente de su importancia y por ser también más estable en el tiempo. A partir de esta práctica de la responsabilidad individual y colectiva sólo quedaría un paso para que, una vez egresados, se transfieran plenamente estos aprendizajes a esa sociedad de la que ya formaban parte.

La tutoría entre iguales es asimismo una ocasión única para que los estudiantes tutores conozcan y se familiaricen con aprendizajes específicos de la teoría y la práctica de la enseñanza; también en las titulaciones que nada tienen que ver con las ciencias de la educación.

Otro resultado repetido en múltiples estudios, y que es el producto de esa responsabilidad del tutor no sólo sobre el propio aprendizaje sino también y ante todo sobre el aprendizaje ajeno. Y junto a la responsabilidad, una renovada conciencia sobre el tipo común de estudiante de su titulación, sobre el significado de ser profesor en esa titulación, sobre el propio estado de la titulación, comenzando por su currículo. Y si, además, el programa de tutoría entre iguales está bien estructurado y es acompañado de un seguimiento y análisis del proceso y resultados, los estudiantes tutores se introducen paulatinamente en aprendizajes propios de la investigación en didáctica sin haber dejado todavía de ser ellos mismos estudiantes. Es bien sabido que hay otras formas de despertar vocaciones docentes, pero la tutoría entre iguales se presenta como una oportunidad excepcional

por varias razones. En primer lugar, porque posibilita la participación del tutor en la planificación y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en un estadio temprano de su formación académica. En segundo, porque lo anterior se produce en una modalidad didáctica que, por su propia naturaleza, resulta cercana y cómoda al propio estudiante. En tercero y último, porque el trabajo propiamente académico se ve arropado y reforzado por encuentros en los que los códigos y las representaciones de los estudiantes no sólo tienen cabida sino que, además, están explícitamente favorecidos. Tras todo lo aquí expuesto, las posibilidades de la tutoría entre iguales, en lo concerniente a los resultados específicos de aprendizaje que pueden serle reconocidos, merecen ser justamente valoradas; también en su aplicación concienzuda a la educación superior.

### 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.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BULTE, C. et al. (2007). «Student teaching: Views of student near-peer teachers and learners». *Medical Teacher*. Vol. 29, núm. 6, 583-590.
- CAHALAN, M.; FARRIS, E. (1990). *College Sponsored Tutoring and Mentoring Programs for Disadvantaged Elementary and Secondary Students. Higher Education Surveys Report, Survey Number 12*. Washington: Department of Education.
- COHEN, P. A. et al. (1982). «Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings». *American Educational Research Journal*. Vol. 19, núm. 2, 237-248.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.



CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2000). *Consejo Europeo de Lisboa (23 y 24 de marzo 2000). Conclusiones de la Presidencia* [documento en línea]. Bruselas: Consejo de la Unión Europea. [Fecha de consulta: 10 de mayo de 2008].

[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

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.

EBBERT, M. R.; MORGAN, P. M.; HARRIS, I.B. (1999). «A comprehensive student peer-teaching programme». *Academic Medicine*. Vol. 74, núm. 5, 583-584.

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.

FANTUZZO, J.; GINSBURG-BLOCK, M. (1998). «Reciprocal peer tutoring: Developing and testing effective peer collaborations for elementary school students». In: TOPPING, K.; EHLY, S. (eds.). *Peer-assisted learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 121-144.

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.

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>

GARTNER, A.; KOHLER, M.; RIESSMAN, F. (1971). *Children teach children: Learning by teaching*. New York: Harper and Row.

GLASS, G. *et al.* (1982). *School class size: Research and Policy*. Beverly Hills: Sage.

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.

GRIFFIN, B. W.; GRIFFIN, M. M. (1997). «The effects of reciprocal peer tutoring on graduate students' achievement, test anxiety, and academic self-efficacy». *The Journal of Experimental Education*. Vol. 65, núm. 3, 197-209.

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.

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.

KRYCH, A. J. *et al.* (2005). «Reciprocal peer teaching: Students teaching students in the gross anatomy laboratory». *Clinical Anatomy*. Vol. 18, núm. 4, 296-301.

- LAVE, J.; WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEVINE, H. M.; GLASS, G. V.; MEISTER, G. R. (1987). «A Cost-effectiveness Analysis of Computer-assisted Instruction». *Evaluation Review*. Vol. 11, núm. 1, 50-72.
- 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.
- MARTIN, D. C.; BLANC, R. A. (1981). «The learning center's role in retention: integrating student support services within departmental instruction». *Journal of Development and Remedial Education*. Vol. 4, núm. 3, 2-4, 21-23.
- MARTIN, D. C.; BLANC, R.A.; DEBUHR, L. (1983). «Breaking the attrition cycle: the effects of supplemental instruction on undergraduate performance and attrition». *Journal of Higher Education*. Vol. 54, núm. 1, 80-90.
- 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.
- 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.
- PERRENOUD, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- PINNELL, G. S. *et al.* (1994). «Comparing instructional models for the literacy education of high-risk first graders». *Reading Research Quarterly*. Vol. 29, núm 1, 8-39.
- POTTER, J. (1997). «New Directions in Student Tutoring». *Education + Training*. Vol. 39, núm. 1, 24-29.
- ROGOFF, B.; TURKANIS, C. G.; BARTLETT, L. (eds.) (2001). *Learning Together: Children and Adults in a School Community*, New York: Oxford University Press.
- SINGH, S. (2010). «Near-Peer Role Modeling: The Fledgling Scholars Education Paradigm». *Anatomical Sciences Education*. Vol. 3, núm. 1, 50-51.

- TARIQ, V. N. (2005). «Introduction and Evaluation of Peer-Assisted Learning in First-Year Undergraduate Bio-science». *Bioscience Education*. Vol. 6, núm. 3, 1-19.
- TOPPING, K. J. (1987). «Peer tutoring paired reading: Outcome data from ten projects». *Educational Psychology*. Vol. 7, 133-145.
- 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>
- TOPPING, K. J.; EHLI, S. (1998). «Introduction to Peer-Assisted Learning». In: TOPPING, K. J.; EHLI, S. (eds). *Peer-assisted learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1-23.
- TOPPING, K. J.; McCRAE, J.; REID, C. T. (1997). «Reciprocal peer tutoring in undergraduate law studies». *Mentoring and Tutoring*. Vol. 4, núm. 3, 3-10.
- TREVINO, F. M.; EILAND, D. C. Jr. (1980). «Evaluation of basic science, peer tutorial programme for first- and second-year medical students». *Journal of Medical Education*. Vol. 55, núm. 11, 952-953.
- WADOODI, A.; CROSBY, J. R. (2007). «Twelve Tips for Peer-Assisted Learning: A Classic Concept Revisited». *Medical Teacher*. Vol. 24, núm. 3, 241-244.
- WALLACE, J. (1992). «Students helping students to learn». *The New Academic*. Vol. 1, 8-9.
- 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.
- WASIK, B. A.; SLAVIN, R. E. (1993). «Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs». *Reading Research Quarterly*. Vol. 28, núm. 2, 178-200.
- 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.
- 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.

WOOD, D.; WOOD, H. (1996). «Vygotsky, Tutoring and Learning». *Oxford Review of Education*. Vol. 22, núm. 1, 5-16.

YOUDAS, J. W. *et al.* (2008). «Peer teaching among physical therapy students during human gross anatomy: Perceptions of peer teachers and students». *Anatomical Sciences Education*. Vol. 1, núm. 5, 199-206.