

Experiencias educativas

Experiencias educativas:
Artículos sobre experiencias educativas (producto de investigaciones o sistematización de resultados evaluados)



Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas

En el primer apartado conceptual, se revisa el concepto de tutoría entre iguales o pares, entendido como una forma de aprendizaje entre estudiantes, organizada generalmente en parejas, en la que uno de ellos adopta el rol de tutor (y aprende ofreciendo ayuda pedagógica a su compañero) y el otro, de tutorado (y aprende por la ayuda ajustada y permanente que le ofrece el tutor). Asimismo, se caracterizan las diferentes prácticas de tutoría entre iguales según la edad o nivel de los participantes y según el carácter fijo o recíproco de su desarrollo. Ese apartado finaliza con la aportación de resultados de investigaciones que avalan la potencialidad de esta metodología cooperativa en diferentes áreas curriculares y etapas educativas.

En el segundo apartado, se presentan distintos programas educativos, apoyados en resultados de investigación, que ilustran la implementación de la tutoría entre iguales en cada una de las etapas educativas. Así, en primaria se presenta un programa educativo para la mejora de la comprensión lectora; en secundaria, un programa de apoyo de tutores de enseñanza media superior para la finalización de la enseñanza media, y en la universidad, distintas iniciativas para ayudar a incorporar a los nuevos estudiantes a la vida institucional y académica, evitar el rezago y el abandono o apoyar el aprendizaje académico.

El artículo concluye con la concordancia entre la necesidad de avanzar en el desarrollo de metodologías como la presente, capaz de promover un aprendizaje activo, autónomo y personalizado, y la potencialidad y versatilidad de los resultados obtenidos por los programas que, a modo de ilustración, se han presentado.

Palabras claves:

enseñanza superior, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales.

Introducción

La tutoría entre iguales tiene sus inicios en el mundo clásico, aunque su origen moderno se sitúa en la Revolución francesa (Wagner, 1990), como consecuencia de la situación precaria en las instituciones escolares por la carencia de profesorado y el aumento del alumnado. Por esta razón, los alumnos más aventajados suplían al profesorado y se encargaban de enseñar-transmitir su conocimiento a su o sus tutelados. Desde esta concepción, se establecía una interacción unidireccional en la que no se esperaba que el alumno tutor (como sustituto del profesor), por su condición de «experto», aprendiera.

En el contexto actual, los resultados de las investigaciones realizadas han puesto de relieve la necesidad de situar al estudiante en el centro de su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, es imprescindible dotarlo de las herramientas necesarias para que pueda conocerse a sí mismo como aprendiz, ser autónomo y participar activamente en el proceso de aprendizaje, de manera que pueda tomar decisiones para gestionar de forma gradual el desarrollo de competencias y se implique al máximo en su proceso de formación a lo largo de la vida. En un entorno en el que la cooperación es considerada

David Duran

Universitat Autònoma de Barcelona, España
david.duran@uab.cat

Marta Flores

Universitat Autònoma de Barcelona, España
marta.flores@uab.cat

Aldo Mosca

Universidad de la República, Uruguay
amoscademori@gmail.com

Carina Santiviago

Universidad de la República, Uruguay
carinasantiviago@gmail.com

Citación recomendada:

DURAN, David; FLORES, Marta; MOSCA, Aldo; SANTIVIAGO, Carina. (2015). «Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas». En: *InterCambios*, vol. 2, n.º 1, junio.

una competencia clave en la sociedad del conocimiento, es necesario crear ambientes de aprendizaje en los que se fomente el desarrollo de la competencia cooperativa.

La tutoría entre iguales, en tanto método cooperativo, por sus características y fundamentos, aprovecha pedagógicamente la posibilidad de que los estudiantes sean mediadores del aprendizaje al utilizar las diferencias entre ellos, incluidas las diferencias de nivel, como motor para generar aprendizaje (Duran, 2009).

De este modo, superados esos inicios en los que predominaba la concepción estructural sobre la instruccional (arcaica y actual, según Topping, 1996 y 2000), de ayuda entre iguales más que de tutoría entre iguales, y a raíz de las investigaciones y la amplia difusión de esta práctica metodológica, sobre todo en el contexto anglosajón, la tutoría entre iguales se preocupa por el aprendizaje de todos los participantes, tanto del tutorado como del tutor. Y no solo eso, sino que además es descrita como una de las prácticas instructivas más efectivas para lograr una educación de calidad (Ainscow, 1991; Echeita, 2006; Stainback y Stainback, 2001), y es recomendada también por la Unesco (Topping, 2000).

La tutoría entre iguales parte de un diseño inicial altamente estructurado y se configura a partir de unas particularidades que se irán revisando a lo largo del texto.

Conceptualización de la tutoría entre iguales

Topping (2000) describe la tutoría entre iguales como la vinculación entre personas que pertenecen a situaciones sociales similares, que no son profesionales de la educación y que se ayudan a aprender a la vez que también aprenden. En una aproximación más enfocada en la educación formal, Duran y Vidal (2004) entienden la tutoría entre iguales como un método de aprendizaje basado en la

creación de parejas que establecen una relación asimétrica (procedente del rol de tutor o de tutorado que desempeñan respectivamente), que tienen un objetivo común, conocido y compartido (generalmente la adquisición de una competencia académica), que se logra a partir de un marco de relación planificado previamente por el profesor.

Como podemos intuir, entre una definición y otra pueden plantearse distintas prácticas de tutoría entre iguales, según las decisiones tomadas con respecto a ciertos criterios que Topping (1996) detalla. Entre ellos, los objetivos, los contenidos curriculares a que se dedique la tutoría y la etapa educativa en la que se realice; el formato de contacto y continuidad de roles; también la edad y características de los participantes, así como aspectos temporales y el ámbito de realización. Las resoluciones tomadas por el profesorado o personal educativo en cada situación concreta permiten vislumbrar un amplio abanico de posibilidades de desarrollo de la tutoría entre iguales.

Nos detendremos en el análisis de algunos de los aspectos descritos por Topping que permiten diferenciar algunas prácticas de tutoría entre iguales y, a su vez, establecer comparaciones y clasificaciones.

Tipología de tutoría entre iguales

Al margen de las diferentes etapas educativas en las que puede implementarse la tutoría entre iguales —que más adelante revisaremos en profundidad—, la edad de los participantes en la pareja es un elemento a tener en cuenta y valorar según los objetivos que se pretendan alcanzar.

Topping (1998) distingue dos tipos de tutorías según la edad de los participantes: la tutoría entre alumnos de distinta edad (*Cross Age Tutoring*) y la tutoría entre alumnos de la misma edad o curso (*Same Age Tutoring*). La tutoría entre alumnos de diferente edad (*Cross Age Tutoring*) tiene su origen en la concepción ar-

caica de la que hablábamos párrafos atrás, en la que el estudiante de mayor edad, el tutor, adopta el papel de maestro para ayudar a un compañero más joven, el tutorado. Por ello, para evitar repetir la secuencia en la que no se espera que el estudiante tutor aprenda, y distinguir así la ayuda entre iguales de la tutoría entre iguales propiamente dicha, algunos autores proponen que la edad entre tutor y tutorado no sea demasiado distante y aconsejan que la diferencia máxima sea de dos cursos (Duran, Blanch, Corcelles, Flores, Oller, Utset y Valdebenito, 2011), aunque otros admiten hasta cuatro años de separación entre uno y otro (Lippit, 1976).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, cabe añadir que en la valoración de cuál es la distancia adecuada entre estudiantes de distinta edad se deberá evaluar que los objetivos planteen un reto para el aprendizaje de los estudiantes tutores y estos no se aburran en el desarrollo del rol adjudicado (Duran y otros, 2011).

Aun así, algunos autores consideran que la edad no tiene por qué ser el único elemento determinante para formar las parejas; hay estudios que sostienen que las diferencias también pueden ser de aptitudes y habilidades entre tutor y tutorado (Baudrit, 2000). Uno de los aspectos en los que coinciden varios estudios es el requisito del dominio del formato de interacción altamente estructurada de las sesiones de trabajo que propone el profesor (Duran y Vidal, 2004).

Así pues, tanto si la asimetría se consigue con la edad o con la formación o preparación previa o por las propias capacidades personales, hay coincidencia en la necesidad de tener en cuenta qué aspectos van a marcar las diferencias, es decir, la asimetría necesaria entre tutor y tutorado para poder aprovechar pedagógicamente las actividades de aprendizaje diseñadas. De esta manera, las tutorías de alumnos de la misma edad (*Same Age Tutoring*) deberán tener en cuenta las consideraciones antes mencionadas en el momento de formar las parejas.

Además, esta modalidad de tutoría permite también intercambiar los roles en unas determinadas condiciones. La tutoría de rol recíproco (*Reciprocal Peer Tutoring, RPT*), diseñada originalmente por Fantuzzo, King y Heller (1992), se sitúa en la tutoría de la misma edad y propone formar parejas de estudiantes con habilidades y conocimientos similares, de manera que puedan alternar el rol de tutor y tutorado en el supuesto de que se cumplan, como mínimo, dos condiciones: que cada componente en la función de tutor realice un trabajo de preparación de la tarea para conseguir la distancia necesaria para poder guiar la actividad, y que ambos dominen la secuencia de interacción de las sesiones de trabajo (Duran y Vidal, 2004).

Aunque no hay estudios concluyentes sobre qué tipo de tutoría proporciona más beneficios pedagógicos, algunos autores (Duran y Vidal, 2004; Baudrit, 2000) consideran que la tutoría recíproca puede reunir muchas de las ventajas de la tutoría entre iguales y reducir algunas de las desventajas de la *same age*. Según Baudrit, esas ventajas podrían resumirse en facilidad para construir el conocimiento junto con un intercambio más democrático que, sin duda, hace evolucionar la relación hacia la colaboración al permitir más mutualidad, multidireccionalidad y un aumento de la simetría. Otro aspecto a considerar es la desaparición del rol personal invariable que podría perjudicar la percepción de sí mismos y de sus propias posibilidades de aprender. Los tutores por la adopción de rol dominante y autoritario en la reproducción del modelo transmisivo, los tutorados por creerse dependientes y, por este motivo, poco autónomos en su proceso de aprendizaje.

No obstante, habrá que tener en cuenta el factor temporal en la valoración de las ventajas que podría tener este tipo de tutoría, ya que cada rol cuenta con la mitad de tiempo para ser desarrollado por cada estudiante. Así, este aspecto puede mediar y restar oportunidades para alcanzar

algunos de los beneficios correspondientes a cada rol en los resultados obtenidos (Flores y Duran, 2013).

Así pues, es esencial conocer a fondo las particularidades de cada modalidad de tutoría para poder utilizar una u otra de manera estratégica teniendo en cuenta los objetivos planteados.

El rol del tutor y del tutorado como fuente de aprendizaje

Ambos roles pueden reportar beneficios de aprendizaje. Enseñar a otros, cuando se hace de forma bidireccional, puede ser una buena manera de aprender (Cortese, 2005; Duran, 2014). La tutoría entre iguales promueve de esta manera el aprendizaje del estudiante que asume el rol de tutor y, a la vez, el de su compañero con rol de tutorado, ya que aprende al recibir la ayuda ajustada y personalizada que el primero le ofrece. Así, la tutoría entre iguales se caracteriza por el desarrollo de roles (tutor-tutorado) definidos específicamente, lo que se considera puede ser una de las claves de su efectividad.

Según apuntan Roscoe y Chi (2007), el tutor aprende por dos razones fundamentales: porque en la actividad de explicación el tutor se compromete a construir reflexivamente el conocimiento (ya que no se trata de «transmitirlo», sino de re-laborarlo y explicarlo según los propios esquemas mentales), y porque ha de ser capaz de interrogar sobre el conocimiento, ideas, relaciones o principios, lo cual exige un elevado nivel de reflexión sobre el material para poder plantear buenas preguntas al tutorado (aquellas que requieren la integración del conocimiento previo y el nuevo, la reorganización de modelos mentales, la generación de inferencias y monitoraje metacognitivo), que lo hagan pensar de manera profunda. Se trata pues de enseñar a los tutores a formular buenas preguntas y a responderlas de manera profunda, para evitar caer en la mera «transmisión» de información. Ejercer

el rol de tutor, además, mejora la implicación, la responsabilidad y la autoestima, las habilidades sociales comunicativas y de ayuda (Melero y Fernández, 1995) y la metacognición (Galbraith y Winterbottom, 2011).

No obstante, Topping (2000) alerta de los posibles riesgos de la tutoría entre iguales con relación a la menor calidad de la ayuda del tutor comparándola con la de un profesor, y del riesgo de no detectar posibles errores. Para contrarrestar estos riesgos, se destaca la importancia de la formación inicial de los tutores para desarrollar eficazmente su rol y evitar estos peligros de entrada (Dufrene, Reisener, Olmi, Zoder-Martell, McNutt y Horn, 2010; Roscoe y Chi, 2007). Estos estudios aportan otro aspecto crucial en la tutoría entre iguales: el rol del profesorado. La intervención del profesorado, ofreciendo *feedback* a los tutores respecto a su rendimiento y deficiencias observadas, provoca una mejora inmediata del desempeño.

En algunos estudios se destaca además que los beneficios obtenidos por los tutores pueden ser determinantes en la adjudicación de roles y en el tipo de tutoría a desarrollar. En diversos estudios se constatan resultados satisfactorios para estudiantes con ciertas dificultades o condiciones de vulnerabilidad que desarrollan el papel de tutores (Spencer, 2006; Borisov y Reid, 2010).

Por su parte, los tutorados tienen altas oportunidades de aprender, ya que reciben una ayuda constante, personalizada y ajustada a su zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1962). En este contexto de proximidad se genera un clima de confianza que permite a los tutorados plantear dudas y equivocarse sin temor, cosa que resulta más difícil cuando la interacción se produce directamente con el profesor. De este modo se reducen el estrés y la ansiedad, y se aprecian mejoras académicas, mayor motivación y compromiso (Melero y Fernández, 1995). Además, Robinson, Chofield y Steers-Wentzell (2005) consideran que la

tutoría uno a uno es más personal, y que los tutorados, asumiendo el rol que les ha sido asignado, intentan cumplir con las atribuciones de buenos estudiantes y demostrar su aprendizaje. Así, las actitudes que se producen en la situación tutorial pueden después generalizarse a otras situaciones de aprendizaje en el aula. Se trata entonces de ofrecer oportunidades a todos los estudiantes, tutores y tutorados, para que aprendan enseñándose unos a otros, aprovechando positivamente sus diferencias (Duran, 2009).

Distintas revisiones y metaanálisis muestran también cómo la tutoría entre iguales puede llegar a ser una práctica efectiva en el currículo en todas las etapas educativas. Topping (2005) destaca beneficios en factores cognitivos y socioemocionales, en diversas áreas y entornos tecnológicos; también Ginsburg-Block, Rohrbeck y Fantuzzo (2006) señalan la correlación positiva entre resultados académicos y aspectos no académicos como pueden ser autoestima, habilidades sociales y conducta. En el área específica de la lectura, clave para el éxito escolar, se demuestra la efectividad de los programas de aprendizaje entre iguales en la mejora del rendimiento de la lectura desde educación infantil hasta estudios universitarios (McMaster, Fuchs y Fuchs, 2006).

Concretamente en primaria y secundaria existen numerosas investigaciones en las áreas instrumentales, lengua y matemáticas que constatan mejoras en el rendimiento académico, ya sea en las competencias lingüísticas (Duran y otros, 2011; Topping, 2006; Duran y Monereo, 2008; Van Keer y Verhaeghe, 2005) o en la matemática (Topping, Miller, Murray y Conlin, 2011; King, 2007; Karsenty, 2010; Topping, Campbell, Douglas y Smith, 2003). En el ámbito de la educación superior también se dispone de numerosas experiencias de tutoría entre iguales, avaladas por la investigación, en diversas titulaciones y áreas (Knobe, 2010; De Wever, Van Keer, Schellens y Valcke, 2010; Duran y Huerta, 2008, entre otros).

Una vez contextualizada sintéticamente la tutoría entre iguales, se presentan algunas prácticas —a modo ilustrativo— en los distintos niveles educativos: educación primaria, media y superior.

Tutoría entre iguales en educación primaria

A continuación se presenta un programa educativo, Leemos en Pareja (Duran y otros, 2011), que se basa en la tutoría entre iguales en el centro escolar y en el contexto familiar, y que tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia lectora de todo el alumnado participante. El programa, impulsado por el GRAI (Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales), se organiza en torno a hojas de actividades que estructuran la interacción de la pareja en dos partes: la lectura y la comprensión lectora. Leemos en Pareja, además de potenciar la competencia lectora de los estudiantes, pretende ofrecer al profesorado una propuesta metodológica de atención a la diversidad con una clara orientación inclusiva; desarrollar nuevas didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua; crear redes de cooperación entre el profesorado, y potenciar la implicación familiar en el aprendizaje.

Fundamentos conceptuales

Los fundamentos conceptuales de Leemos en Pareja son: la tutoría entre iguales, la competencia lectora, la implicación familiar y la formación de profesorado en red de centros.

Si el primero ya se ha comentado, respecto a la competencia lectora es sabido que comprende un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que se construyen a lo largo de la vida, en los distintos contextos en que interviene y participa el individuo (el lector) y en los que desarrolla un papel activo reflexionando e interpretando el significado del texto. Esta competencia debe ser

enseñada deliberadamente (Jiménez y O'Shanahan, 2008).

Respecto a la participación familiar, la literatura ha demostrado ampliamente la influencia positiva que tiene la implicación activa de las familias en el éxito escolar de niños y niñas y en la calidad educativa del centro (Powell, Son, File y SanJuan, 2010). Leemos en Pareja brinda la oportunidad a las familias de actuar como tutores de lectura de sus hijos o hijas en casa.

Para llevar a la práctica el programa, se ha ideado un sistema de formación basado en el aprendizaje entre iguales mediante el cual, además de promover el aprendizaje entre alumnos, se promueve el aprendizaje entre parejas de profesores del mismo centro que llevan a la práctica el programa (con apoyo formativo —presencial y virtual— de nuestro grupo), y el aprendizaje entre centros por medio de sesiones de formación conjuntas y visitas entre escuelas (Duran y Utset, 2014).

Este sistema de formación ha permitido, a partir de una prueba piloto del año 2005, crear progresivamente redes de centros que cuentan con el apoyo formativo y de investigación del GRAI. En estos momentos hay cerca de 200 centros en el Estado español y Chile que desarrollan el programa en español, catalán, vasco o inglés.

Desarrollo del programa Leemos en Pareja

Si bien el programa ofrece una propuesta altamente organizada y un conjunto de materiales al profesorado, no se trata de que estos se apliquen tal cual, sino de que el profesorado que lo lleva a la práctica lo ajuste a sus necesidades y contexto. Así, los profesores del centro deben tomar decisiones sobre tipo de tutoría, creación de parejas o formación de familias y alumnado.

Las actividades por sesión de tutoría se desarrollan durante media hora aproximadamente. Los primeros 15 minutos se utilizan para

desarrollar la fluidez y corrección lectora mediante actividades previas a la lectura del texto y de lecturas en voz alta: lectura del tutor, lectura conjunta tutor y tutorado y lectura del tutorado empleando la técnica PPP (Wheldall y Colmar, 1990), en la que el tutor ofrece pistas andamiadas a los errores del tutorado. En la segunda parte de la sesión se realiza la comprensión del texto mediante comprobación de hipótesis, realización de las actividades y, finalmente, lectura expresiva.

Cada cuatro sesiones, se realiza una actividad de autoevaluación por parejas que permite valorar el proceso de aprendizaje, marcar objetivos de mejora y evaluar el desarrollo de los roles de la pareja.

Para asegurar aún más el aprendizaje de los tutores, estos acaban elaborando hojas de actividades similares a las ofrecidas por sus maestros, ajustadas a sus tutorados.

Resultados de investigación sobre Leemos en Pareja

Paralelamente a la implementación del programa en los centros, el GRAI ha desarrollado investigaciones en colaboración con el profesorado con el objetivo de evidenciar la efectividad de la tutoría entre iguales y mejorar curso a curso la propuesta inicial del programa. Los trabajos comprenden el desarrollo de la competencia lectora, especialmente comprensión lectora (Moliner, Flores y Duran, 2011), fluidez (Valdebenito y Duran, 2013), autoconcepto lector (Flores y Duran, 2013), implicación familiar (Blanch, Duran, Valdebenito y Flores, 2013) y, finalmente, participación del profesorado en las redes de centros (Duran y Utset, 2014).

Tutoría entre iguales en educación media

La experiencia de tutorías entre iguales en la enseñanza media que se presenta a continuación se fundamenta en el papel de los procesos

identificatorios como aspecto clave en la construcción de proyectos educativos que articulen el presente y el futuro tras el objetivo deseado. Futuro que, como plantea Aulagnier (2003), debe funcionar como motor, como impulso para el logro de la meta. En las tutorías, la experiencia compartida entre jóvenes similares en cuanto a edad pero diferentes en cuanto al lugar que ocupa lo educativo constituye una experiencia óptima en la construcción de las mencionadas referencias. En el programa que presentamos, los estudiantes son lo suficientemente alejados en edad y nivel dentro del sistema educativo como para habilitar la proyección, y a la vez lo necesariamente cercanos como para que sean reales y no se constituyan en referencias utópicas.

Asimismo, es una experiencia innovadora con respecto a otros desarrollos de tutorías entre iguales, por tres razones:

1. Abarca a instituciones educativas de enseñanza media y superior de todo el país, con crecimiento exponencial cada año y con el objetivo de universalización para el 2015.
2. El diseño de los espacios de tutorías se caracteriza por la participación voluntaria de los tutorados y solidaria de los tutores, lo cual implica, entre otras cosas, un dispositivo altamente móvil.
3. Está abierta a todos los estudiantes de la institución, independientemente de su rendimiento.

Si bien desde el 2008 se realizan diferentes propuestas tanto en el ciclo básico como en la enseñanza media superior, se presenta el Programa Compromiso Educativo por las dimensiones y la cobertura que logra.

Programa Compromiso Educativo (PCE)

En este programa participan varias de las principales instituciones relacionadas con la enseñanza y las políticas sociales del Uruguay: Ministe-

rio de Educación y Cultura (MEC), Ministerio de Desarrollo Social (Mides), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) y Universidad de la República (Udelar).

El PCE constituye una política educativa que, mediante sus tres componentes (beca económica, acuerdo y tutorías), potencia la construcción de trayectorias educativas tanto de los estudiantes de enseñanza media superior como de los estudiantes de educación superior que ofician de tutores. Se desarrolla en los dos subsistemas de enseñanza media: el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) y el Consejo de Educación Secundaria (CES).

Los espacios de tutorías se inscriben en un concepto de aprendizaje entre iguales que sostiene que las interacciones entre estudiantes, convenientemente estructuradas, pueden dar lugar a aprendizajes significativos. La construcción de espacios de tutorías entre iguales, entendidos como escenarios de formación, posibilita pensar otros marcos de aprendizaje que se alejan de los espacios de enseñanza tradicionales centrados en el aula. Desarrollar acciones dentro de estos parámetros implica habilitar espacios para deconstruir modelos instaurados y promover modelos de aprendizaje que se sustentan en la interrelación entre los estudiantes (Santiviago, Bouzó, Mosca, Álvarez, Capurro, González, De León, Lujambio, Ramos y Rubio, 2013). Así, el diferencial significativo de este programa son los espacios abiertos, extraáulicos y voluntarios, caracterizados por la cercanía y la condición de estudiantes de sus participantes, que conforman el marco dentro del cual generar vínculos y establecer estrategias de comunicación que habilitan un intercambio fluido que enriquece y potencia las relaciones (Mosca y Santiviago, 2010).

Cabe señalar que en un principio el trabajo de los tutores era esencialmente solidario y estaba reconocido

por un documento que lo certificaba. Recién en el año 2013 se logra la creditización como materia optativa de la mencionada práctica.

La instalación de los espacios de tutorías entre iguales atraviesa diversas etapas:

- Coordinación con las autoridades de la institución en la que va a realizarse la experiencia.
- Presentación y discusión entre el equipo de la Udelar y el equipo docente de las instituciones de enseñanza media en las que se desarrollará la experiencia.
- Construcción del equipo de estudiantes universitarios que participarán como tutores.
- Formación de los tutores para el desempeño del rol; se realizan cursos de formación a lo largo de todo el año.
- Instalación del espacio.
- Construcción de la demanda.
- Acompañamiento docente tanto del espacio en sí mismo como de los estudiantes tutores.

Las investigaciones y evaluaciones del Programa se han centrado en dos aspectos fundamentales: la mejora en el rendimiento y la permanencia en el sistema educativo.

Los resultados que despliega el informe de impacto elaborado por la Dirección de Evaluación y Monitoreo del Mides y la Unidad de Evaluación de la ANEP muestran respecto a las ediciones 2011-2013 del Programa que los estudiantes de educación media superior que participan del PCE mejoran su trayectoria educativa (Mides-ANEP, 2013). Los índices de aprobación, desvinculación, inasistencia muestran un impacto significativo no solo dentro del centro educativo, en los estudiantes que participan en el mismo centro del PCE con respecto a los que no lo hacen, sino también a nivel nacional en aquellos centros que desarrollan el Programa con respecto a los que no participan. Así, de los estudiantes que participan en el PCE, el 76 % aprueban su año lec-

tivo (frente al 58 % de estudiantes del mismo centro que no participan) y obtienen un nivel de aprobación del 71% (frente al 61 % del resto) (Mides-ANEP, 2013).

Vistas la evaluación presentada y la imposibilidad de cuantificar el efecto de los diferentes componentes por separado, se considera fundamental proporcionar una mirada cualitativa en cuanto a los aportes que el tránsito por la experiencia refiere para los estudiantes de educación superior. De los acompañamientos realizados a los tutores (Santiviago y Mosca, 2012; De León, Lujambio y Santiviago, 2013), se desprende que estos identifican que el tránsito por los espacios de tutorías les ha permitido potenciar el desarrollo de habilidades y recursos personales: mejorar la capacidad de escucha, mejorar la organización a la hora de transmitir lo que piensan, mejorar la comunicación oral y revisar y corregir las técnicas de estudio empleadas. También se visualizan la motivación para continuar estudiando y la satisfacción personal que les otorga la participación en estas actividades.

Tutoría entre iguales en educación superior

Las tutorías entre iguales son de reciente surgimiento en la Universidad de la República del Uruguay. El camino transitado desde su surgimiento, en el año 2008, muestra el pasaje de algunas experiencias piloto realizadas junto con la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay a una realidad hoy instalada, que abarca el conjunto de facultades y regionales de la institución y que, tal y como ya hemos visto, trasciende sus fronteras hacia la educación media.

Esta línea de trabajo ha experimentado sucesivos cambios y transformaciones. La propuesta original surge como una de las medidas tendientes a aportar a la solución de la problemática de la desvinculación

estudiantil en particular en el primer año. Por esta razón, una de las primeras modalidades que se implementan son las «tutorías de vida universitaria», que tienen por objetivo la orientación personalizada de los noveles estudiantes así como la integración entre pares y a la vida institucional. Las temáticas trabajadas incluyen aspectos que se refieren a la vida universitaria y abarcan al total de los estudiantes ingresantes de la Udelar. Se centran tanto en el abordaje del complejo período de transición entre la educación media y la superior como en el manejo de la nueva lógica institucional, aportando la información y facilitando la apropiación de los recursos existentes, así como la integración de los estudiantes entre sí. Una de sus actividades relevantes es la organización de las bienvenidas y los ciclos introductorios en coordinación con otros actores institucionales. Los tutores son formados en temáticas como la adquisición de herramientas para el trabajo en grupos grandes y pequeños, habilidades para la comunicación interpersonal y las especificidades de cada carrera y plan de estudio. Dentro de esta línea ocupa un lugar relevante el trabajo con estudiantes ingresantes con dificultades socioeconómicas y con aquellos que deben migrar del interior a la capital para continuar estudiando.

Se valora positivamente la experiencia tanto por la generación ingresante como por los estudiantes que offician de tutores (Mosca y Santiviago, 2010; Santiviago y Mosca 2012).

Dentro del trabajo con los estudiantes de ingreso se encuentra el apoyo a aquellos que lo hacen con una materia previa de la enseñanza media, que, para poder continuar en la universidad, tienen la obligación de salvarla en un período especial a un mes del comienzo de las clases. A estos estudiantes se les brinda un espacio en el cual trabajar la particular situación de estar inscritos en forma condicional, además de instancias de encuentro con tutores estudiantiles

para el abordaje de las estrategias de aprendizaje de esa materia. En general funcionan en grupos de estudio y los tutores son acompañados y formados por docentes universitarios.

El rezago y la desvinculación en etapas avanzadas de la carrera son otros de los problemas a los que se enfrenta la Udelar, para los cuales, entre otras medidas, se realizan tutorías de apoyo a esta población específica. Estas tutorías están centradas fundamentalmente en la construcción de grupos de estudio de estudiantes en situaciones similares vinculados con docentes que los orientan y les facilitan materiales de estudio. Si bien este dispositivo no se implementa aún en forma generalizada en todas las facultades, en aquellas que lo hacen se registra un incremento en la tasa de egreso de estudiantes de planes anteriores que participan en la experiencia (Santiviago y otros, 2013).

Por último, se desarrollan experiencias de tutorías en materias curriculares en diversos servicios que promueven el aprendizaje cooperativo dentro del aula. Se coordina con los docentes de las cátedras responsables de la materia de la que se trate. Las investigaciones se han centrado en dos aspectos claves: la evolución en los rendimientos y el abandono. Se analizan los resultados obtenidos en las pruebas evaluatorias y la continuidad de cursado, así como el clima en el que se desarrollan estas experiencias. Respecto a los resultados de aprobación, como ejemplo, en uno de los cursos de Matemática

de la Facultad de Química, se desprende que:

Los resultados de aprobación del curso de los estudiantes fueron positivos, aprobando un 71 % del total de los estudiantes en el primer curso, y un 63 % en el segundo. Cabe destacar que en el primer curso no se presenta desvinculación de estudiantes, mientras que en el segundo, abandonan 10, a los cuales se les realiza un seguimiento. De estos 10 estudiantes, 5 lo hacen por motivos laborales y los otros 5 por superposición de horarios de otro práctico correspondiente a una materia curricular de Facultad de Química (De León, Mosca y Rubio, 2013: 7).

De las evaluaciones realizadas, se destaca que «el diálogo e intercambio producido en el ámbito grupal en las instancias de tutorías, ofició como motor que impulsó a los estudiantes a reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje y buscar alternativas para mejorar sus rendimientos, favoreciendo la metacognición» (De León, Mosca y Rubio, 2012: 7).

Asimismo, en cuanto a las evaluaciones de los docentes, se evidencia que el trabajo en parejas les permitió una mayor disponibilidad para centrar su atención en los casos individuales que más lo requirieran. Se destaca que a lo largo del proceso se fue desarrollando un análisis y re-

flexión sobre modelos de enseñanza tradicionales y nuevos modelos de enseñanza innovadores.

Conclusiones

Una vez revisados algunos ejemplos de prácticas educativas de tutoría entre iguales desarrolladas en distintos contextos y niveles educativos, se constata su versatilidad y utilidad, con los correspondientes ajustes y adaptaciones según los objetivos planteados en cada situación.

Esos ejemplos muestran, mediante las evidencias de evaluación que los respaldan, resultados alentadores que subrayan la necesidad de avanzar en la implementación de prácticas de tutoría entre iguales en todas las etapas educativas, obligatorias y posobligatorias. Por supuesto, esta apuesta a la innovación exige a su vez un proceso paralelo de evaluación rigurosa y continua que permita detectar sus posibilidades, para potenciarlas, y reconocer sus puntos débiles, para reforzarlos mediante propuestas de mejora para alcanzar un óptimo ajuste y desarrollo. En definitiva, se trata de fomentar el diseño e implementación de prácticas educativas de aprendizaje entre iguales, atendiendo a una cuidadosa planificación, con el objetivo claro de que, tal y como sostiene la tutoría entre iguales, ambos roles, tanto tutores como tutorados, gocen de oportunidades de aprendizaje en el desarrollo de estas experiencias.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- AULAGNIER, P. (2003). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BAUDRIT, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.

- BLANCH, S.; DURAN, D.; VALDEBENITO, V. y FLORES, M. (2013). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology Education*, 28(1), 101-119. DOI: 10.1007/s10212-012-0104-y.
- BORISOV, C. y REID, G. (2010). Students with intellectual disabilities acting as tutors: an interpretative phenomenological analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 295-309.
- CEBALLE, G.; DE LEÓN, F.; PEINADO, G. y RUBIO, V. (2013). *Aprender cooperando: nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en matemática*. Buenos Aires. Argentina. <http://progresacse.edu.uy/sites/default/files/ALME_27_final.pdf>.
- CORTESE, C. (2005). Learning through Teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-115.
- DE LEÓN, F., MOSCA, A. y RUBIO, V. (2012). *Otra forma de aprender matemática: una experiencia entre pares en Facultad de Química*. Porto Alegre, Brasil. <http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_2/ponencia_completa_56-.pdf>.
- (2013). *Aprender cooperando en la universidad. Una experiencia interdisciplinaria en la educación superior*. Ciudad de Luján, Argentina. <http://www.eningreso2013.unlu.edu.ar/sites/www.eningreso2013.unlu.edu.ar/files/site/Eje%204.2%20De%20Le%20C3%B3n-%20Mosca-%20Rubio-%20TRABAJO.pdf>.
- DE LEÓN, F.; LUJAMBIO, V. y SANTIVIAGO, C. (2013). Pares potenciando trayectorias. Promoviendo el acceso a la enseñanza superior. *III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior*. DF México: México <http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/docs/Libro_de_Actas_III_CLABES.pdf> 824.
- DE WEVER, B.; VAN KEER, H., SCHELLENS, T. y VALCKE, M. (2010). Structuring asynchronous discussion groups: Comparing scripting by assigning roles with regulation by cross-age peer tutors. *Learning and Instruction*, 20, 349-360.
- DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN Y MONITOREO DEL MIDES-ANEP (2013). Documento Evaluación Programa Compromiso Educativo 2011-2012. Montevideo. Uruguay. Recuperado de <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wpcontent/uploads/2013/12/Presentaci%C3%B3n-evaluacion-CE-diciembre-2013.pdf>.
- DUFRENE, B. A.; REISENER, C. D.; OLMÍ, D. J.; ZODER-MARTELL, K.; MCNUTT, M. R. y HORN, D. R. (2010). Peer Tutoring for Reading Fluency as a Feasible and Effective Alternative in Response to Intervention Systems. *Journal Behaviour Education*, 19, 239-256. DOI 10.1007/s10864-010-9111-8.
- DURAN, D. (2009). Aprender a cooperar. Del grupo al equipo. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez. *La psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata.
- (2014). *Aprender. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- DURAN, D.; BLANCH, S.; CORCELLES, M.; FLORES, M.; OLLER, M.; UTSET, M. y VALDEBENITO, V. (2011). *Leemos en pareja. Un programa de tutoría entre iguales, con implicación familiar, para la mejora de la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- DURAN, D. y HUERTA, V. (2008). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad Mexicana de Oaxaca. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 1-15.
- DURAN, D. y MONEREO, C. (2008). The Impact of Peer Tutoring on the Improvement of Linguistic Competence, Self-Concept as a Writer and Pedagogical Satisfaction. *School Psychology International*, 29(4), 481-499.
- DURAN, D. y UTSET, M. (2014). Red Leemos en pareja: un modelo de formación docente, basado en el aprendizaje entre iguales, para la sostenibilidad de la innovación educativa. *Cultura y Educación*, 26, 2, 377-384.
- DURAN, D. y VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- ECHETA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- FANTUZZO, J.; KING, A. y HELLER, R. (1992). Effects of reciprocal Peer Tutoring on Mathematics and School Children. A Component Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84, 331-339.
- FLORES, M., y DURAN, D. (2013). Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 297-324. DOI: 10.4471/ijep.2013.29.
- GALBRAITH, J. y WINTERBOTTOM, M. (2011). Peer-tutoring: what's in it for the tutor? *Educational Studies*, 37(3), 321-332.
- GINSBURG-BLOCK, M. D.; ROHRBECK, C. A. y FANTUZZO, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732-749.
- JIMÉNEZ, J. y O'SHANANHAN, I. (2008). Enseñanza la lectura. De la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5.
- KARSENTY, R. (2010). Non professional mathematics tutoring for low-achieving students in secondary schools: A case study. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 1-21.
- KING, J. (2007). *Reciprocal peer tutoring for children with severe emotional, behavioral and learning problems*. Dissertation Abstracts International Section A, 67.
- KING, A.; STAFIERI, A. y ADELGAIS, A. (1999). Mutual Peer Tutoring: Effects of Structuring Tutorial Interaction to Scaffold Peer Learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 134-152.
- KNOBE, M. M. (2010). Undergraduate Curricular Training in Musculoskeletal Ultrasound: The Impact of Preexisting Anatomic Knowledge. *Zeitschrift für Orthopädie und Unfallchirurgie*, 148(6), 685-690.
- LIPPIT, P. (1976). Learning Through Cross-Age Helping. Why and How. En V. Allen, *Children as Teachers: Theory and Research on Tutoring*. Nueva York: Academic Press.
- MCMMASTER, K.; FUCHS, D. y FUCHS, L. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitation of peer-mediated instruction. *Reading and Research Quarterly*, 22, 5-25.
- MEC-MIDES-ANEP-UDELAR-INAU (2012). Documento de diseño del Programa Compromiso Educativo. Programa Compromiso Educativo. Recuperado de <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/?page_id=1126>.
- MELERO, M. A. y FERNÁNDEZ, P. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- MIDES-ANEP (2013). *Documento Evaluación Programa Compromiso Educativo 2011-12*. Recuperado de <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/12/Presentaci%C3%B3n-evaluacion-CE-diciembre-2013.pdf>.
- MOLINER, L.; FLORES, M. y DURAN, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación* 9, 2, 209-222.
- MOSCA, A. y SANTIVIAGO, C. (2010). *Tutorías de estudiantes. Tutorías entre pares*. PROGRESA-CSE, Universidad de la República: Montevideo, Uruguay. Recuperado de <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/libro_tutorias_segunda%20impresi%C3%B3n.pdf>.
- POWELL, D. R.; SON, S. H.; FILE, N. y SAN JUAN, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48, 269-292.
- ROBINSON, D. R.; SCHOFIELD, J. y STEERS-WENTZELL, K. L. (2005). Peer and Cross-Age Tutoring in Math: Outcomes and Their Design Implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327-362.
- ROSCOE, R. y CHI, M. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534-574. DOI: 10.3102/0034654307309920.
- SANTIVIAGO, C.; BOUZÓ, A.; MOSCA, A.; ÁLVAREZ, A.; CAPURRO, F.; GONZÁLEZ, S.; DE LEÓN, F.; LUJAMBIO, V.; RAMOS, S. y RUBIO, V. (2013). *Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA). Informe de Actuación*. CSE. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- SANTIVIAGO, C. y MOSCA, A. (2012). *Fundamentos conceptuales tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Montevideo: Zona Libro.
- SPENCER, V. G. (2006). Peer Tutoring and Students with Emotional or Behavioral Disorders: A Review of the Literature. *Behavioral Disorders*, 31(2), 204-222.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- TOPPING, K. J. (1996). *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education* (SEDA Paper 95). Birmingham: SEDA.
- (1998). *Paired Learning and Literacy*. En K. Topping y S. Ehly (eds.) *Peer-Assisted Learning*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2000). *Tutoring*. Ginebra: International Academy of Education.
- (2005). *Trends in peer learning*. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- (2006). *Scotland Reads: Volunteer Training Programme and Pack*. Edinburgh: Project Scotland.
- TOPPING, K. J.; CAMPBELL, J.; DOUGLAS, W. y SMITH, A. (2003). Cross-age peer tutoring in mathematics with seven- and 11-years-olds: Influence on mathematical vocabulary, strategic dialogue and self-concept. *Educational Research*, 45(3), 287-308.
- TOPPING, K. J.; MILLER, D.; MURRAY, F. y CONLIN, N. (2011). *Implementation integrity in peer tutoring of mathematics*. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31(5), 575-593.
- VALDEBENITO, V. y DURAN, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa*, 52(2), 154-176.
- VAN KEER, H. y VERHAEGHE, J. P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring in second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73, 291-329.
- VIGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- WAGNER, L. (1990). Social and Historical Perspectives on Peer Teaching in Education. En H.C. Foot, M.J. Morgan y R.H. Shute (comps), *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- WHELDALL, K. y COLMAR, S. (1990). *Peer Tutoring in Low-progress readers Using Pause, Prompt and Praise*. En H.C. Foot, M.J. Morgan y R.H. Shute (comps.), *Children Helping Children*. Chichester: John Wiley and Sons.