UNA EXPERIENCIA DE TUTORÍA ENTRE IGUALES EN LA UNIVERSIDAD DE OAXACA, MÉXICO

David DURAN-GISBERT[1], Vilma HUERTA-CORDOVA [2]

Facultad de Ciencias de la Educación[1], Facultad de Idiomas [2]

Universitat Autònoma de Barcelona[1], Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca[2]

Resumen

Las reformas universitarias internacionales -tanto en el ámbito americano como europeo- toman como eje central el aprendizaje centrado en el estudiante, que requiere metodologías que estimulen la participación y el trabajo autónomo. En este contexto, el aprendizaje cooperativo juega un papel clave, y dentro de él la tutoría entre iguales: parejas en las cuales un estudiante hace de tutor –y aprende enseñando a su compañero- y el otro de tutorado –y aprende gracias a la ayuda personalizada que recibe. La tutoría entre iguales es ampliamente utilizada, bajo la denominación de Peer Tutoring, en las universidades anglosajonas. Se presenta una experiencia de innovación educativa que introduce esta metodología, con reciprocidad de roles, en la Universidad mexicana de Oaxaca. En ella, estudiantes de Educación actúan de tutores de sus compañeros a lo largo de una unidad didáctica. Además de aprender la materia, los estudiantes practican la docencia. Aprender y experienciar la tutoría entre iguales facilitará que esta sea incorporada en el repertorio de metodologías de estos futuros maestros.

Palabras Clave: *Aprendizaje cooperativo, enseñanza tutorial, educación superior, estrategias de enseñanza y tutoría entre iguales.*

1. Universidad y aprendizaje cooperativo

Los cambios que ha sufrido el sistema universitario (como el acceso de una mayor y más diversa población estudiantil, el elevado fracaso en los cursos iniciales o la demanda de una mayor calidad en el rendimiento) han conducido a la necesidad urgente de emprender modificaciones profundas y generar nuevas prácticas educativas. Tanto en los Estados Unidos de América, con el llamado paradigma de aprendizaje, como en Europa, con la convergencia en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, los aires de reforma toman como eje central el aprendizaje centrado en el estudiante. El papel del profesorado universitario, y de la universidad en general, no es tanto instruir como generar entornos ricos que promuevan el aprendizaje de los estudiantes, a través de procesos que estimulen la participación activa y el trabajo autónomo.

En este contexto, el aprendizaje cooperativo está llamado a jugar un importante papel por diversas razones. En primer lugar porque la cooperación es una competencia clave para la sociedad del conocimiento. Según la Comisión de la UNESCO para la Educación del Siglo XXI [1], trabajar en equipo es una de las competencias básicas que deben facilitar los sistemas educativos y es también una de las tres competencias clave identificadas por DeSeCo (programa de la OCDE para la definición y selección de competencias, [2]). No es pues extraño que la cooperación aparezca en las competencias específicas de las diferentes titulaciones universitarias. Como tampoco lo es que siendo una de las principales competencias del *brain worker* o trabajador del conocimiento, el mundo empresarial lo valore cada día más y lo conciba no sólo como una competencia necesaria de sus empleados, sino también como un mecanismo de desarrollo inter-

empresarial. Y desde luego, las universidades no están ajenas al llamado eje de ocupabilidad, entendido como la relevancia de sus estudios respecto a las demandas del mundo del trabajo. La promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores puede favorecer el aprendizaje del trabajo en cooperativo en equipos interculturales e interdisciplinares.

En segundo lugar, la cooperación desarrolla habilidades y actitudes necesarias para la sociedad democrática. El trabajo en equipo permite poner en juego habilidades y actitudes en situaciones reales y desarrollar destrezas interpersonales y cognitivas útiles para la argumentación de las propias ideas, la escucha atenta de los puntos de vista de los otros, la resolución de conflictos a través de la negociación y la asunción de acuerdos compartidos [3].

En tercer lugar, la cooperación es un motor de aprendizaje significativo. Las interacciones con otros permiten crear situaciones óptimas para la aparición del conflicto cognitivo sostenido por la teoría genética y son necesarias para la actuación mediadora, en términos de la teoría vygotskiana. El aprendizaje no es un logro individual, sino más bien es el producto de la actividad social con otros miembros más expertos que ofrecen ayudas que permiten al aprendiz convertirse en un participante cada vez más competente y autónomo [4]. Saber cooperar implica aprender de los otros y con los otros, competencia que nos permitirá aprender a lo largo y ancho de nuestras vidas.

En cuarto lugar, el aprendizaje cooperativo es una estrategia instruccional que en el contexto universitario adquiere una especial relevancia puesto que permite utilizar pedagógicamente las diferencias de conocimientos entre los estudiantes (puesto que la diversidad dentro del equipo es un requisito para el establecimiento de relaciones de ayuda mutua), y a la vez permite prácticas de trabajo autónomo del profesor (donde los estudiantes actúan como mediadores en la construcción del conocimiento de sus compañeros) [5].

Las interacciones entre estudiantes que comportan aprendizaje, *peer learning* o aprendizaje entre iguales, tienen una gran riqueza y variedad, incluso en el ámbito específicamente universitario [6]. Para sintetizarlas podemos recurrir a la clásica propuesta de Damon y Phelps [7] que las sitúan en un continuum según el grado de simetría y mutualidad. En un extremo tenemos la tutoría entre iguales (donde un alumno más experto desempeña el rol de tutor de su pareja) y en el otro extremo, el aprendizaje colaborativo (nivel similar de conocimiento entre los miembros del equipo). Tutoría y colaboración convergen en el centro del continuum, donde se sitúa la cooperación. En realidad, en el trabajo cooperativo se combina tutoría y colaboración, cumpliendo ambas los requisitos del aprendizaje cooperativo [8].

2. La tutoría entre iguales en la universidad

En consonancia con lo dicho, la tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica (derivada del rol de tutor o de tutorado que desempeñan respectivamente los estudiantes), con un objetivo común, compartido y conocido (adquisión de una competencia curricular), que se logra a través de una marco del relación planificado por el profesor [9].

En definitiva, se trata de un estudiante que haciendo de tutor aprende, porque, como bien sabemos los docentes, enseñar es una buena manera de aprender [10]. Y a la vez, el estudiante tutorado aprende gracias a la ayuda personalizada que le ofrece su compañero tutor. La tutoría entre iguales cuenta con una dilatada tradición en el ámbito educativo anglosajón (bajo la denominación *Peer Tutoring*) y es recomendada por expertos en educación, como la propia UNESCO [11].

La riqueza de prácticas de la tutoría entre iguales ha dado lugar a una amplia gama de usos. Así podemos encontrar prácticas de tutoría entre alumnos de diferente edad (*cross age tutoring*), o bien parejas de la misa edad o curso (*same age tutoring*). Dentro de estas últimas es posible distinguir entre tutorías de rol fijo o bien recíprocas, cuando tutor y tutorado intercambian periódicamente los roles.

En el ámbito de la enseñanza universitaria, Goodlad y Hist [12] ya reportaron diferentes formatos de tutoría entre iguales en las universidades norteamericanas e inglesas. Así, distinguieron entre *Surrogate teaching* (delegación en estudiantes de funciones del profesor, como corrección, seguimiento de trabajos, animación de grupos…), *Proctoring* (tutoría individualizado de apoyo o seguimiento), *Co-tutoring* (tutoría entre iguales recíproca) y *Teacherless groups* (grupos es estudio autónomo).

En un contexto más próximo, el de las universidades iberoamericanas, existen ya interesantes prácticas de tutoría entre iguales. Si bien quizá la más conocida es la de la Universidad de la Laguna [13], se encuentran experiencias que en algunos casos han acabado incorporadas en el repertorio metodológico institucional, en las universidades de Sevilla, Politécnica de Catalunya, Barcelona, Autónoma de Barcelona, Complutense de Madrid, Granada, Cádiz, Deusto o la Autónoma Nacional de México.

La investigación sobre la efectividad de la tutoría entre iguales en el ámbito universitario no es ajena a la riqueza de prácticas de las universidades anglosajonas y al diferente nivel de rigor de los trabajos. Topping [6] revisando evaluaciones anteriores presenta un balance prometedor. Los resultados avalan un incremento del rendimiento académico, una reducción de la tasa de fracaso, una mejora de habilidades sociales, de hábitos de trabajo, de actitudes positivas hacia lo académico y un alto nivel de satisfacción.

Estos resultados avalan la necesidad de desarrollar experiencias de tutoría entre iguales en el ámbito de nuestra realidad universitaria, no en la línea de trasladar o aplicar modelos de las universidades anglosajonas, tal como bien alertan Lobato y otros [14], sino de diseñar nuestras propias prácticas, mejorándolas a partir de la reflexión. Justamente esto se ha pretendido hacer en la experiencia que se presenta a continuación.

3. Contexto, objetivos y descripción de la experiencia

La Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca oferta la licenciatura en lenguas extranjeras en el área de inglés, una de las áreas básicas de la cual se denomina Fundamentos y tiene como objeto introducir al estudiante en aspectos generales de la educación, comenzándolo a situar en su profesión como maestro. Las materias que conforman dicha área son Cultura escolar, Teoría educativa y Psicología educativa, todas ellas ubicadas en los dos primeros semestres, al inicio de la carrera. La asignatura que se seleccionó para iniciar la propuesta que se presenta fue Cultura escolar, que contempla 5 horas, dos frente al grupo –donde se emplazaron las sesiones de tutoría entre iguales- y 3 de asesoría (parcialmente utilizadas para ayudar a los alumnos tutores a planear la sesión).

El grupo de Cultura escolar estaba conformado con 43 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 18 y 20 años. La mayoría de los estudiantes eran mujeres, de los 43 solo 12 eran hombres. Los alumnos procedían de diferentes regiones del Estado (cabe recordar que Oaxaca se caracteriza por su diversidad étnica): de la Costa, del Istmo, de la Sierra sur y norte, de la Mixteca

y de los Valles centrales. Ello configura una hermosa e interesante postal educativa, un buen ejemplo de pluralidad y una buena oportunidad para comenzar con la tutoría entre iguales.

La práctica de tutoría entre iguales que se describe se propuso los objetivos siguientes:

1. Promover una reflexión en los estudiantes para que tomaran conciencia de la relevancia de la ayuda entre iguales como actuación docente.
2. Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de actuar como tutores, practicando una actuación docente efectiva.
3. Actuar tanto como tutor como tutorado, ofreciendo y recibiendo ayudas pedagógicas ajustadas, que favorezcan tanto el aprendizaje del contenido, como la reflexión sobre la práctica educativa.

Tal como se detalla a continuación, la experiencia consistió en el desarrollo de 12 sesiones de tutoría entre iguales en formato recíproco (los miembros de la pareja alternaban su rol de tutor o tutorizado para cada sesión), con lo cual cada estudiante actuó como tutor de 6 sesiones. La unidad didáctica que se seleccionó fue la “Evaluación en el contexto escolar”.

En los próximos apartados se describe el procedimiento, aportando además resultados obtenidos a través de entrevistas realizadas a una muestra de estudiantes y de datos provenientes de los informes de evaluación que tutor y tutorado realizaron al final de cada sesión.

3.1 La toma de conciencia de los estudiantes de su función de mediadores del aprendizaje

La primera actividad, dentro ya de la propuesta, consistió en reflexionar a propósito de un cuestionario que tenía como objetivo ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de la relevancia educativa de las ayudas entre iguales, a partir de su cotidianidad y efectividad. Justamente la cotidianidad de algunos actos dificulta su reflexión. Darse cuenta de la importancia y efectividad de las ayudas pedagógicas entre alumnos, a partir de la reflexión de la propia experiencia, puede ayudar a que esos futuros maestros entiendan la mediación entre iguales como un potente recurso instruccional que deberán utilizar en sus clases. Una pauta de auto-interrogación promovió la reflexión de los estudiantes sobre la ayuda informal brindada a sus compañeros, sobre su efecto como ayuda pedagógica -tanto para el que la recibe (tutorizado), como para el que la ofrece (tutor)-, así como sus limitaciones y potencialidades como metodología instructiva dentro del salón de clases.

La introspección que facilitó el cuestionario permitió que emergieran relatos de experiencias de prácticas informales de tutoría entre iguales, con frecuencia y efectividad para el aprendizaje (tanto para el que recibe como para el que ofrece ayuda). Sin embargo, cuando se preguntó si sería importante incorporar la ayuda entre iguales como una estrategia instructiva en el aula, en respuesta, los estudiantes reportaron poco convencimiento (“No creo estar muy convencido de que nosotros seamos un recurso, casi, casi como un maestro, tengo mis dudas” o “A mí me parece que es mejor el maestro porque ya estudió y nosotros apenas estamos comenzando”) y muchas dudas al respecto (“Nunca me lo había pensado”, “Estoy un poco incrédula, vamos a ver” o “Tal vez sí, pero no se que tan buenos seamos”).

Reconociendo la importancia de las ayudas entre iguales en sus experiencias vitales, los estudiantes se prestaron a conocer como sistematizar esas ayudas espontáneas para convertirlas en recursos metodológicos que pueden enriquecer su repertorio de estrategias de enseñanza en su futura práctica profesional como maestros. Para ello se les planteó la posibilidad de utilizar la tutoría entre iguales en la propia asignatura como mecanismo de aprendizaje de esa metodología.

En general se vio el interés de la propuesta: “Me parece perfecto, si somos en los salones 45 chavos, pues tenemos 45 posibles maestros y no sólo uno como sucede normalmente”.

3.2 La formación inicial de los tutores a nivel conceptual y de planeación

Para que los estudiantes desempeñaran con éxito el papel de tutores y a su vez comprendieran bien esa práctica instructiva (con el fin de apropiarse de ella y utilizarla en su futuro profesional), se dedicaron dos sesiones de dos horas a revisar los elementos conceptuales de la propuesta. Además, como su principal responsabilidad como tutores estaba centrada en la preparación de la temática sobre la que debían ofrecer ayuda, se dedicaron dos sesiones más a abordar los elementos básicos de la planeación de una clase. En esas sesiones el profesor realizó una planeación total del contenido y las actividades, en forma de modelaje. Si bien los objetivos didácticos de las doce sesiones de la unidad didáctica sobre la que se iba a desarrollar la experiencia estaban ya determinados por el profesor, se acordó con los estudiantes que a medida que avanzaran las sesiones de tutoría entre iguales, se les iría traspasando el control de las planeaciones de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Como, tal como hemos dicho, cada estudiante actuaba como tutor de 6 sesiones, se convino el siguiente sistema de ayuda andamiada:

-Sesiones 1 y 2: el profesor ofrece las actividades de enseñanza y aprendizaje.

-Sesiones 3 y 4: el profesor ofrece distintas actividades que los tutores deben seleccionar.

-Sesión 5: los tutores diseñan las actividades de enseñanza y aprendizaje a partir de información o recursos ofrecidos por el profesor.

-Sesión 6: los tutores buscan información y recursos para diseñar sus propias actividades de aprendizaje.

A lo largo de ese traspaso progresivo de control de la planeación a los alumnos tutores, con el fin de que en las últimas sesiones tuvieran un nivel de control y responsabilidad muy próximo al del maestro en su contexto laboral, los estudiantes se sintieron apoyados en el reto que se les planteaba: “Me pareció correcto proceder de esa manera, al principio me sentía insegura y la ayuda del maestro disminuyó mi inseguridad, ahora tengo más confianza al planear” o “Creo que es importante al inicio que el profe explique cómo se va a hacer, para después ya uno solo se aviente con más confianza”.

Ese trabajo en crescendo de preparación de la sesión de tutoría permitió no sólo que las sesiones fueran en general de gran calidad, al llevar el tutor el objetivo y las actividades previamente trabajadas, y que los tutores se sintieran seguros en su papel de mediadores, sino que además ofreció a los alumnos tutores la oportunidad de aprender a fondo los contenidos que deberían enseñar. Para garantizar el trabajo previo de los tutores se habilitó una sesión específica para ello, dentro de las horas de asesoría de la asignatura.

En la formación inicial, previa al desarrollo de la sesiones de tutoría, se plantearon también algunas actividades para el desarrollo de habilidades comunicativas. Acercarse a otro implica entablar un diálogo efectivo que permita fluir el aprendizaje. Por ello se planteó a las parejas una reflexión en torno a la comunicación y relaciones interpersonales, el proceso de escucha y las herramientas básicas para una comunicación eficaz.

3.3 Las sesiones de tutoría

Una vez concluida la formación inicial, se constituyeron las parejas de alumnos, a partir de la afinidad en el trabajo en equipo, con lo que la mayor parte de los estudiantes pudieron emparejarse con un compañero o compañera con el que tenían alguna experiencia previa de trabajo académico. A diferencia de la tutoría fija, que requiere constituir parejas en las que el tutor sea un alumno más experto que el tutorizado, la tutoría reciproca por la que se optó necesita niveles similares de conocimiento, por lo que no fue necesario aplicar ninguna prueba específica. Las mismas parejas decidieron quien iba a actuar como tutor en la primera sesión.

La primera sesión de tutoría entre iguales transcurrió con un buen ambiente de trabajo, los alumnos se concentraban en su trabajo, el maestro auxiliaba en algunos momentos y hacía observaciones cuando lo consideraba necesario. Al finalizar la clase, los tutores permanecieron unos momentos más para una reunión con el objeto de conocer sus sensaciones y dificultades académicas encontradas ("Me di cuenta una vez más que se necesita planear"). A nivel emocional los estudiantes reportaron sensaciones positivas: de reconocimiento, de generosidad por compartir sus conocimientos, de seguridad, de compromiso y de responsabilidad con el otro ("Me sentí muy responsable", "Me sentí muy contenta de hacer esto, está muy padre" o "Hasta me divertí"). También se dieron cuenta que dominaban un contenido y que el dominio había sido fruto de su trabajo "Yo trabajé, en realidad aprendí preparando la sesión, y mi compañera ha aprendido con mi apoyo".

Esta percepción de aprendizaje tendió a aumentar conforme se desarrollaban las sesiones de tutoría, y a medida que los tutores asumían cada vez responsabilidades mayores en la selección, en primer estadio, y diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje, posteriormente.

3.4 La evaluación

Con respecto a la evaluación de las sesiones de tutoría, se consideró oportuno darla en dos niveles: el relacional y el dominio de contenidos. Se pretendió que la evaluación fuera vista con un carácter continuo y formativo, como una posibilidad de mejora, rehuyendo de la connotación tradicional y restrictiva de la calificación. Además, como interesaba mejorar la actuación docente de los tutores, la evaluación se basó en la percepción crítica que tenía el compañero tutorado al final de la sesión. Así, una vez acabada la sesión, mientras los tutores se reunían con el profesor para valorar el trabajo, los tutorizados valoraban la actuación del compañero tutor, con la ayuda de una pauta, que recogía indicadores, tanto de aspectos relacionales como de contenidos.

El profesor, que también había tenido la oportunidad de observar a los tutores con la misma pauta, comparaba sus anotaciones con las de los tutorados. De ambas informaciones se ofrecía retroalimentación a los tutores para generar recomendaciones en caso de detectar limitaciones y/o también destacar las fortalezas encontradas. En las sesiones de planeación de tutores, se utilizó un tiempo para que los tutorados (que actuaron como tutores en la sesión anterior), revisaran los comentarios de sus compañeros y anotaran reflexiones de mejora. Los estudiantes encontraron este espacio atractivo y opinaron abiertamente sobre lo que no hicieron bien y de cómo lo mejorarían. Algunos extractos de estos informes dicen: "Le empecé a explicar y no me miraba, me sentía como que no existía, le dije: ¿pasa algo? porque me da la impresión que no me estás poniendo atención. Inmediatamente me miró y estuvo más atenta. Me acordé de la formación inicial" o "Me equivoqué al principio, me salté una actividad y mi compañero me lo hizo ver. Estaba atento de lo que estábamos haciendo. Tengo que repasar más la planeación antes de iniciar la tutoría".

Finalmente se aplicó un examen a todos los alumnos con el fin de conocer el dominio de los contenidos, referido a la unidad didáctica trabajada en las sesiones de tutoría entre iguales. Por primera vez en un curso de la materia de Cultura escolar, no hubo reprobados y las calificaciones fueron muy aceptables.

4. Nivel de logro de los objetivos planteados

En términos generales, la experiencia resultó ser muy enriquecedora para todos los participantes, los resultados superaron las expectativas y tanto el profesorado como los estudiantes se sintieron satisfechos. Este apartado final se propone valorar el grado de consecución de los objetivos propuestos, anunciados anteriormente.

Respecto al primer objetivo, que los estudiantes tomaran conciencia de la relevancia educativa de la ayuda entre iguales y de su potencialidad como recurso instructivo, cabe decir que la experiencia permitió que visualizaran la ayuda pedagógica que ofrecían a otros alumnos como un mecanismo de aprendizaje dentro de sus experiencias personales. El punto de partida, en el cual los estudiantes dudaban de la efectividad del aprendizaje entre iguales como recurso sistemático (a pesar de que reconocían su uso espontáneo), fue modificado con la participación en la experiencia. Aprender, bien enseñando a un compañero (haciendo de tutor) o bien recibiendo ayuda de él (haciendo de tutorado), permitió ver –desde la práctica- la potencialidad de esta metodología. En las entrevistas finales, las razones que, desde el punto de vista de los estudiantes explican el aprendizaje del tutorado tienen que ver tanto con la cantidad de la ayuda pedagógica ("Es como si tienes un maestro sólo para tí"), como con la calidad de esta en ofrecerse dentro de un contexto de simetría ("En la tutoría, mi compañero y yo, en un plano de igualdad, creamos el clima necesario para poder favorecer el proceso educativo, el hecho de ser iguales nos facilita la comunicación, el acercamiento, el preguntar, el volver a preguntar, el disentir…", "Es más fácil preguntarle al alumno que al maestro, no sé, te da más confianza" o "A veces le pregunto al maestro y me explica y explica y yo no entiendo, cuando practico con mi compañero le entiendo mejor y no me da tanta pena estarle preguntando una y otra vez").

Pero también los estudiantes tuvieron ocasión de vivenciar que enseñar puede ser una buena manera de aprender. La preparación de las sesiones (con la planeación progresivamente más exigente) y el propio proceso interactivo con el compañero facilitaron el aprendizaje, también, de los alumnos tutores ("Estoy aprendiendo mucho, había cosas que antes no entendía, ahora que tengo que prepararlo, ya le capté" o "Cuando se lo enseñaba a ella, a mí se me quedaba mejor").

Respecto al segundo objetivo, ofrecer a nuestros estudiantes de maestro oportunidades de actuar como docentes, la experiencia nos ha permitido encontrar un espacio para poder practicar la docencia y realizar servicio social. El currículo de la licenciatura exige un determinado número de horas de práctica docente, sin embargo, los espacios ofrecidos por la Facultad, o escuelas públicas o privadas de los diferentes niveles educativos, son reducidos. Las escuelas públicas o privadas ya cuentan con docentes de base y, por lo tanto, resulta complicado disponer de puestos con ese fin. La alternativa, que los estudiantes realicen sus prácticas o servicio social haciendo labores que poco tenían que ver con la labor docente, es preocupante.

Esta es, sin duda, una situación compleja y contradictoria, puesto que es evidente que la práctica profesional es fundamental para el desarrollo de los estudiantes que se forman como profesores. La tutoría entre iguales ha sido una buena solución: no requiere mobiliario costoso, ni equipo de cómputo sofisticado, ni una erogación grande de recursos económicos, ni trasladarse a otra escuela. Es un recurso que se encuentra en las escuelas, a la mano, una opción muy económica y accesible, que permite practicar a los estudiantes la labor docente y a los tutorizados recibir atención personalizada. Los alumnos ocupaban los momentos de la tutoría para desplegar sus recursos y habilidades como futuros maestros: planeaban, se comunicaban, explicaban, ejemplificaban, se documentaban, corregían, en suma, ponían en práctica los conocimientos adquiridos en las materias de formación docente, se fogueaban y también aprendían a aprender. Esto, lógicamente, se ha traducido en un elemento de satisfacción para los estudiantes: **"**Así está mejor, porque estamos haciendo realmente lo que estudiamos y además es algo que podemos

usar cuando ya estemos trabajando" o "Me gusta que con la tutoría ya hacemos de maestros y practicamos".

Las prácticas profesionales, además de formar en los procedimientos, confieren seguridad y expertitud a los estudiantes. La experiencia que se comenta lo permitió ("A mí me da más confianza empezar así, porque si me aviento luego me da miedo, con la tutoría es poquito a poquito"). A pesar del gradual aumento de la exigencia, los tutores cobraron más confianza conforme avanzaron las sesiones. Seguramente esta metodología es una buena manera de comenzar con la labor docente, pues el alumno cuenta con el apoyo de su igual para reflexionar sobre la práctica educativa (ambos hacen de tutores) y con el profesor, que auxilia cuando es necesario. No se siente solo, tiene la posibilidad de acompañarse y en consecuencia sentirse más seguro.

La reflexión educativa que permitió la experiencia, al ofrecer a los estudiantes no solo la oportunidad de actuar como docentes, sino también de recibir retroalimentación tanto del compañero tutorizado como del profesor, permitió a los estudiantes tomar conciencia de las mejoras necesarias en su formación docente, el tercer objetivo. Así, los estudiantes apuntaron que necesitaban desarrollar mayor confianza en sí mismos, habilidades comunicativas (especialmente escucha activa y asertividad). Detectaron sus limitaciones al relacionarse y asumieron el compromiso de mejorarlas. Anteriormente no se había dado en la escuela (ni existe en el currículo) formación específica para el desarrollo de habilidades pro sociales. A raíz de la experiencia de tutoría entre iguales, el curso taller de Autoestima y habilidades comunicativas se llevó palmas entre los alumnos, que se sintieron motivados e interesados en mejorar la manera en como se relacionan con los demás, y a un nivel más íntimo, a tener una mayor aceptación y aprecio de sí mismos.

Finalmente, los docentes implicados también encontraron ventajas, que brevemente quisiéramos apuntar. Ante la situación de tener aulas numerosas y no poder dar atención personalizada, sobre todo a aquellos estudiantes en posición de desventaja, con la tutoría es posible interponer entre el maestro y esos estudiantes una apoyo personalizado –la del compañero tutor- que permite una cantidad y calidad de ayuda pedagógica que puede facilitar su éxito académico. Durante las sesiones de tutoría, el maestro pudo atender a los estudiantes con mayores necesidades, responder de manera más inmediata a las peticiones de ayuda y a ajustarlas al nivel de confusión del alumno, observar el trabajo de los alumnos (y hacer una evaluación continua) y hacerles recomendaciones.

Tanto en las sesiones de planeación como en las propias de trabajo en pareja, la experiencia ha promovido la participación de los jóvenes en su propio proceso de aprendizaje, haciéndolos algo más autónomos y capaces de aprender con otros a lo largo de sus vidas. Sin temor a escucharnos románticos, experiencias de este tipo permiten que aprendamos a valorar la diversidad que se da en nuestras aulas y a utilizar un poco más las diferencias entre los estudiantes (en este caso el nivel de conocimiento previo) como una fuente de aprendizaje.

5. Referencias

[1] UNESCO. *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Comission on Education for the Twenty-first Century*. París: UNESCO, 1996.

[2] DESECO. *Definition and Selection of Competences: Theoretical and conceptual Foundations*. Documento disponible en www.deseco.admin.ch , 2002.

[3] SLAVIN, R. *Cooperative learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon, 1995.

[4] WELLS, G. *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la*

educación. Barcelona. Paidós, 2001.

[5] MONEREO, C.; DURAN, D. Entramados. *Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé, 2002.

[6] TOPPING, K. *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education*. Birmingham: SEDA Paper, 1996.

[7] DAMON, W.; PHELPS, E. "Critical distinctions among three approaches to peer education". *International Journal of Educational Research*. Vol. 58, No. 2, 1989, pp. 9-19.

[8] JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós, 1999.

[9] DURAN, D.; VIDAL, V. *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica.* Barcelona: Graó, 2004.

[10] CORTESSE, C. "Learning trough Teaching". *Management Learning*. Vol. 36, No. 1, 2005, pp. 87-15.

[11] TOPPING, K. *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Ginebra: UNESCO, 2000.

[12] GOODLAD, S.; HIST, B. *Peer Tutoring. A guide to learn by teaching*. Londres, Kogan Page, 1989.

[13] ÁLVAREZ, P.; GONZÁLEZ, M. "La tutoría entre iguales y la orientación académica. Una experiencia de formación académica y profesional". *Educar*. Vol. 36, 2005, pp. 107-128.

[14] LOBATO, C.; ARBIZU, F.; DEL CASTILLO, L. "Claves de la práctica de la tutorización entre iguales en las universidades anglosajonas. Algunas aplicaciones a nuestra realidad universitaria". *Revista Enfoques Educacionales*. Vol. 6, No. 1, 2004, pp. 53-65.