

LA TUTORÍA ENTRE IGUALES EN LAS UNIVERSIDADES ANGLOSAJONAS. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE UNA PRÁCTICA¹

*Clemente Lobato
Feli Arbizu
Laura del Castillo*

RESUMEN: *Las universidades anglosajonas, en general, tienen un modo de funcionamiento particular que difiere del que existe en nuestras universidades. Los contextos, las tradiciones y las herencias históricas no son tampoco las mismas. Así la figura del tutor y la utilización de sus funciones viene existiendo en aquellas desde hace mucho más tiempo que en nuestras instituciones, constituyéndose en un recurso pedagógico de indudable entidad en el entramado organizativo de la enseñanza universitaria. A lo largo del presente trabajo hacemos una revisión crítica de las diferentes realidades de la “tutoría entre iguales” (peer-teaching), con la pretensión de discernir aquellos aspectos que, debidamente contextualizados en la tradición y características de la realidad de nuestras facultades universitarias, puedan servir a la hora de diseñar innovaciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje en nuestras instituciones de educación superior ante el reto de una mayor calidad universitaria. Además de las conclusiones deducidas del estudio crítico, formulamos unas propuestas en orden a introducir mejoras en la práctica docente en nuestras instituciones universitarias.*

Palabras clave. *Universidad. Educación Superior. Enseñanza entre iguales. Tutoría. Interacción entre estudiantes.*

ABSTRACT: *The Anglo-Saxon universities, in general, have a way of particular operation that differs from that it exists in our universities. The contexts, the historical traditions and inheritances are not the same ones either. Thus the figure of the tutor and the use of its functions come long ago existing in those from more time than in our institutions, constituting themselves in a pedagogical resource of doubtless organization in the organizational framework of university education. Throughout the*

¹ Este trabajo forma parte de un proyecto de Investigación “Propuesta de un modelo de función tutorial para el Primer Ciclo de las titulaciones en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea” cód. 1/UpV 00218.382-H-14834/2002.

present work we make a critical revision of the different realities from peer-teaching, with the pretension to discern those aspects that, properly provides a context in the tradition and characteristics of the reality of our university faculties, can serve at the time of designing innovations with respect to education and the learning in our institutions of higher education before the challenge of a greater university quality. In addition to the deduced conclusions of the critical study, we formulated proposals in order to introduce improvements actually educational in our university institutions.

Key words: *University. Higher Education. Peer-teaching. Tutoring. Interaction students.*

1. INTRODUCCIÓN

La historia de la tutorización a través de los siglos ha sido descrita en dos publicaciones en lengua inglesa, Gordon & Gordon (1990) y Wagner (1990) que intentan mostrar la evolución de la práctica tutorial desde la antigüedad a nuestros días.

En las universidades anglosajonas la práctica pedagógica de la tutoría tiene una larga trayectoria. Ciertamente que la tutoría anglosajona se enmarca en una tradición histórica y en un contexto cultural bien específico.

Es ahí donde cobra relieve la tutorización entre iguales. Es decir la tutoría realizada por un estudiante, bajo la supervisión de un profesor, a otro estudiante de un curso igual o inferior. La práctica de la tutoría entre iguales está asociada a Andrew Bell y Joseph Lancaster a finales del s. XVIII ante la carencia de maestros y la falta de competencias pedagógicas de algunos. Al decir de Topping (1988), Bell fue el inventor del método y Lancaster contribuyó a su desarrollo: la tutorización del aprendizaje entre los pares (peer teaching).

En el s. XX, tanto en las universidades británicas como en las norteamericanas la tutorización entre iguales cobra un relieve especial. Esta tutorización constituye un medio extraordinario para superar las insuficiencias en el aprendizaje de la numerosa población, de color oscuro sobre todo, que accede a las instituciones universitarias con la presidencia de Kennedy en la década de los sesenta.

Asimismo en Gran Bretaña con la creación de las universidades politécnicas crece la necesidad de tutores que se encarguen de la orientación, seguimiento y apoyo de pequeños grupos de estudiantes al mismo tiempo que detectan y guían las aspiraciones y motiva-

ciones individuales. Esta función se delega en estudiantes de niveles superiores, supervisados por profesores-tutores de la misma institución universitaria. Este modelo de tutorización de la institución politécnica moderna es el sucesor del tutor moral de la Universidad Medieval de Cambridge (Earwaker, 1992).

Aunque la tutorización es manifiesta en el sistema universitario británico está en vigor en el mundo anglosajón sobre todo en países como EE.UU. Canadá y Australia.

En nuestra realidad actual, la función tutorial en la institución universitaria está siendo objeto de una atención singular. Por un lado, el acceso de una gran población estudiantil a la universidad en las últimas décadas, el elevado fracaso académico en el primer ciclo universitario sobre todo en las áreas científico-técnicas, y la demanda social de una mayor calidad en el rendimiento en el aprendizaje y en la preparación profesional de los egresados universitarios. Y por otro, la Convergencia en el Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, donde se prioriza fundamentalmente el aprendizaje del estudiante, reivindica la necesidad de orientación, mediación y acompañamiento en los procesos de aprendizaje del universitario, tareas propias y específicas de la función tutorial.

En este escenario, se impone la búsqueda de buenas prácticas de la tutoría, el estudio de fórmulas nuevas y la implantación de prácticas innovadoras. Es aquí donde se sitúa el objeto de nuestro trabajo. Analizar críticamente la práctica de la tutoría anglosajona entre pares, que ha dado origen a numerosas investigaciones en los últimos años, para determinar qué dimensiones, planteamientos, estrategias podemos aprender y, quizá, debidamente contextualizados, adaptar a nuestra realidad más próxima.

2. MODELOS DE LA PRÁCTICA TUTORIAL ANGLOSAJONA

La práctica de la tutoría universitaria revela una evolución bastante significativa. Como es lógico está muy diversificada y presenta múltiples matices. Sin embargo, según Goodlad & Hirst (1989) se

puede apreciar cuatro categorías representativas de esta práctica tutorial.

- a) Una, Surrogate teaching. Los profesores delegan en estudiantes elegidos una serie de funciones como la corrección de la enseñanza, el seguimiento de trabajos de laboratorio, la animación de grupos de trabajo, etc. Una muestra de esta fórmula tutorial: estudiantes que preparan la licencia de psicología son supervisados periódicamente en el desarrollo de sus proyectos de investigación por estudiantes más avanzados en los mismos estudios. Estos tutores competentes en el seguimiento y en la dirección de investigaciones sustituyen a los profesores en sus funciones tutoriales.
- b) El proctoring. Es una forma de tutoría individualizada. Un tutor se hace cargo sólo de un estudiante a fin de que consiga dominar las materias enseñadas. Para ello hace un seguimiento cercano en el proceso de adquisición de los aprendizajes. Al mismo tiempo orienta y regula, con apoyo de manuales, el estudio de las unidades temáticas y la realización de los ejercicios correspondientes por parte de su tutorizado, solventando las dificultades que éste va encontrando en su aprendizaje. Finalmente informa a los profesores sobre el progreso del estudiante.
- c) El co-tutoring. Se trata de la tutorización mutua o recíproca entre estudiantes. Estas células de estudio vienen funcionando desde hace tiempo en la Universidad McGill. Se trata de grupos pequeños de estudiantes subdivididos en díadas o por parejas. Cada estudiante, a través de un sistema rotatorio, trabaja alternativamente con todos los demás miembros de su célula de estudio. Cada díada adopta el principio de reciprocidad: un estudiante plantea una cuestión relativa a un curso, el otro intenta responderla. Luego los roles se invierten y así sucesivamente. De esta manera preparan los exámenes o confirman sus conocimientos.

La tutoría recíproca es igualmente utilizada en la Universidad de Michigan (Seling & Perlstadt, 1985) y en la Universidad de Ottawa. Investigaciones realizadas en esta universidad sobre los resultados de esta forma de tutoría hablan

de que promueve: seleccionar mejor las informaciones importantes, una mejor comprensión de los contenidos disciplinares y una mayor adquisición de los conocimientos del curso (Hendelman & Boss, 1986).

- d) Finalmente está la práctica tutorial denominada “teacherless groups”. Se trata de grupos de discusión sin presencia del profesor, de cinco a diez estudiantes, realizados en torno a un tema previamente fijado con sus correspondientes referencias bibliográficas. Los estudiantes deben presentar posteriormente una relación sobre los contenidos de los intercambios llevados a cabo.

Estas diferentes concepciones presentan una evolución. Supervisados siempre por los docentes, los tutores van ganando progresivamente en una cierta autonomía. Al mismo tiempo la relación tutor-tutorizado se mueve desde una fuerte asimetría hacia un equilibrio relativo. Seguir, guiar o dirigir a un tutorizado en los aprendizajes se convierte, en muchos casos, para el tutor en una suerte de enseñante.

La tutoría universitaria en las universidades anglosajonas parece ser utilizada para diversos fines: acompañar a los estudiantes, sobre todo a los que muestran deficiencias, en su proceso de aprendizaje de las materias concretas; ayudar a adquirir a los estudiantes más competencias o competencias complementarias en su formación; prevenir posibles fracasos en los primeros años universitarios; apoyar la integración de los estudiantes recién llegados sobre todo extranjeros; guiar en la elaboración de pequeñas investigaciones...

Los tutores tienen atribuidas tareas y misiones muy diversas, incluso muy diferentes. Sin embargo hay una coincidencia general: los tutores no son enseñantes, porque no intervienen directamente en el nivel de contenidos de la enseñanza. Pero tampoco son estudiantes como los otros, porque han debido conseguir con éxito un nivel académico superior al de los estudiantes tutorizados.

Pero, ¿qué tareas no son propias y no hacen o no deberían hacer los tutores? En principio no enseñan contenidos académicos. La función esencial es servir de apoyo a los estudiantes en su aprendizaje y, sobre todo, a aquellos que no muestran suficientes competencias para poder seguir los estudios propuestos. Un apoyo que toma diver-

sas expresiones: aclarar, confrontar... promover la adquisición de métodos de trabajo, motivar y animar en diversos momentos, acompañar en el proceso de toma de decisiones, etc.

3. PERFIL DEL TUTOR

La larga trayectoria en la práctica tutorial, llevada a cabo de formas diversas, en el variado ámbito de las universidades anglosajonas han dado origen a numerosas investigaciones sobre las competencias demandadas por los tutores. ¿Qué hace competente a un tutor? Numerosos autores se han centrado en responder a esta cuestión. Las distintas respuestas encontradas se pueden sintetizar en las siguientes categorías:

1. La preeminencia de la congruencia cognitiva

En el área de la medicina, los tutores fundamentalmente se ocupan de la conducción en el funcionamiento de los grupos centrados en el “aprendizaje basado en problemas”. Se trata de situaciones que favorecen el aprendizaje por la resolución de problemas, en las que la interacción y la colaboración es primordial, ya que se trabaja conjuntamente sobre casos clínicos. Los tutores acompañan al grupo en su aprendizaje, sugiriendo informaciones, haciendo recapitulaciones y síntesis, suscitando cuestiones...

Davis y col. (1992) han demostrado que la competencia del tutor en la materia de estudio influye en la mejora del rendimiento de los estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Michigan; resuelven dos veces más situaciones-problemas que los otros (Eagle & Mandin, 1992); superan más fácilmente los exámenes (Schmit y Col., 1993). Parece que las situaciones de resolución de casos comportan un cierto grado de incertidumbre en los estudiantes a la que responde con intervenciones pertinentes el tutor experto en la materia estudiada (Schmidt, 1994).

Por otro lado, Schmidt y col.(1993) asocian el éxito de los estudiantes a dos tipos de habilidades de los tutores expertos: incitar a los estudiantes a utilizar los propios conocimientos y a plantear cuestiones que les obligan a reflexionar. De algún modo estimular la

iniciativa de sus tutorados. Sin embargo en sus investigaciones, Silver & Wilkerson (1991), demuestran que los tutores expertos tienden a ser directivos, responden a las cuestiones de los estudiantes y monopolizan las discusiones. Por ello Davis y col (1992) no encuentran diferencias significativas en los comportamientos entre tutores expertos y no expertos en la disciplina estudiada. Lo que les diferencia es que unos conocen y dominan el caso o tema planteado y los otros no.

En una investigación posterior, centrada sobre tutores-enseñantes y tutores-estudiantes en la Facultad de Derecho, Moust (1993), distingue seis tipos de comportamientos repérables en las sesiones de resolución de problemas: la utilización de conocimientos académicos, el uso de la autoridad, la búsqueda de éxito, la incitación a la cooperación, la congruencia social y la congruencia cognitiva. El autor denomina congruencia social como la voluntad de comportarse como “un estudiante entre los estudiantes”, buscando relaciones informales bien vistas por ellos. Mientras que congruencia cognitiva sería la capacidad de expresarse en el lenguaje de los estudiantes, usando nociones o conceptos que ellos utilizan y la capacidad de explicarse en términos comprensibles por los estudiantes.

Moust concibe que la característica fundamental en la función tutorial es la congruencia cognitiva. Si el tutor es incapaz de utilizar un lenguaje o un vocabulario adaptado a los estudiantes su intervención corre el riesgo de ser ineficaz. En realidad la congruencia cognitiva revela el grado de sensibilidad del tutor hacia los problemas sentidos por los tutorados que le demandan un tipo determinado de intervención: demanda de clarificaciones, aportación de explicaciones o ejemplificaciones, etc. En todo caso Moust considera que la factibilidad de la congruencia cognitiva está ligada a dos condiciones: el tutor debe dominar los contenidos académicos y preocuparse de los aprendizajes de los estudiantes. Es decir, la competencia científica y la congruencia social son los dos elementos constitutivos de la congruencia cognitiva.

Para Schmidt & Gijsselaers (1990), que formularon la teoría del aprendizaje por resolución de problemas, existen tres factores que influyen en el funcionamiento grupal: el comportamiento del tutor, en palabras de Moust la congruencia cognitiva, las condiciones del

estudiante y las características del problema. Y subsiguientemente, este funcionamiento grupal influye en otros parámetros como el interés por la asignatura, el tiempo de estudio individual y el nivel de éxito del estudiante. Además postulan la hipótesis de que existe una relación de causalidad entre estos elementos, hipótesis que verifican en una investigación con estudiantes de ciencias de la salud.

Entre sus conclusiones, por un lado confirman la teoría de Moust: la competencia académica y la congruencia social forman parte de la congruencia cognitiva del tutor. Y por otro afirman que este comportamiento del tutor influye en el funcionamiento grupal, el interés por la disciplina, el tiempo de estudio individual y el éxito de los estudiantes. Sin embargo la competencia académica del tutor aparece en correlación negativa con el tiempo de dedicación al estudio personal, ya que los estudiantes confían en las aportaciones del tutor, con lo que se crea una dependencia respecto al mismo. En otras palabras, la competencia académica del tutor no garantiza el desarrollo de competencia y autonomía en el estudiante. Necesita de una competencia social, un saber estar, comunicarse e intervenir con los estudiantes. La asociación de las competencias académicas y las cualidades personales dotan al tutor de una tercera competencia: la congruencia cognitiva.

Más adelante, una investigación llevada a cabo por Richardson y col. (1997), encuentra una característica importante en los tutores implicados en la formación en gerontología en la Universidad Mc Master de Hamilton: su capacidad para hacer emerger cuestiones significantes con planteamiento de preguntas pertinentes que susciten la curiosidad, la indagación y la confrontación de los tutorados en búsqueda de respuestas adecuadas.

Hay (1997) en una investigación con estudiantes tutorizados encuentra que éstos subrayan la intervención dinamizadora del tutor en los pequeños grupos, la relación motivadora con el estudiante en particular, la competencia para desarrollar un trabajo autónomo en los tutorizados y una relación cercana que les haga sentir sus cualidades humanas. Una vez más aparece la asociación de una cierta competencia académica y la congruencia social que están en el núcleo de la congruencia cognitiva.

2. La gestión interactiva del grupo pequeño de tutorizados

Generalmente el tutor está encargado de un grupo pequeño de estudiantes al que debe hacer funcionar. Lógicamente las competencias de animación de grupos pequeños son necesarias para lograr un funcionamiento grupal (Ashton & Shuldham, 1994): fomentar la comunicación y el intercambio, crear un clima de confianza y seguridad, suscitar debates de confrontación y de reflexión crítica, favorecer la participación de los componentes del grupo y resolver los conflictos en la interacción.

Estas cualidades son también subrayadas por Moust & Schmidt (1994) al estudiar las situaciones interactivas que se dan en determinadas intervenciones universitarias (la tutoría, el aprendizaje cooperativo y la colaboración entre iguales) si bien ellos destacan también la capacidad de establecer colaboración y cooperación entre los estudiantes del grupo.

Asimismo Schmidt (1994) atribuye por un lado al tutor, la capacidad de suscitar puntos de vista diferentes, divergencias en las perspectivas para seguidamente orientarles hacia la consecución del consenso, y por otro, la competencia para inducir a los estudiantes a afrontar los conflictos surgidos en el itinerario del grupo, buscando las soluciones adecuadas con la participación de todos.

En el estudio ya indicado de Hay (1997), los alumnos de la Universidad Mc Master aprecian en sus tutores la sensibilidad a sus necesidades, la respuesta a sus demandas y la comprensión de sus dificultades. Al mismo tiempo les proveen de informaciones pertinentes al orden institucional, les ayudan a razonar y a comunicarse eficazmente.

En una investigación realizada en las facultades de medicina de las Universidades estadounidenses, el tutorado es la fórmula más utilizada en el 75,8% de las facultades y el asesoramiento entre iguales en el 64,5%. De esta manera institucionalmente se viene considerando la idoneidad de que los tutores se les considera aptos para proveer de conocimientos, pero sobre todo para guiar en los aprendizajes.

Parece que entre los tutores y sus tutorizados existe una relación particular. Los tutores, al ser estudiantes, han sido confrontados en

las mismas situaciones a problemas iguales o parecidos que los estudiantes a los que ahora tutorizan. Fácilmente comprenden y empatizan con quienes ahora cursan los primeros años de estudio. Y a ello se añade que los recién llegados universitarios encuentran una serie de cualidades relevantes en sus tutores: comprensión, disponibilidad, cercanía, no-enjuiciamiento.. a veces o frecuentemente difíciles de encontrar entre sus profesores. Estos dos aspectos (experiencia común y espontaneidad relacional) están en la base de la utilización generalizada de este tipo de tutoría en las universidades canadienses, pero también en las británicas y estadounidenses.

Una gran investigación realizada en universidades americanas por la National Centre for Supplement Education (1994) que a lo largo de 14 años llevaron este sistema tutorial, concluyeron que los estudiantes tutorizados fueron superiores en los resultados académicos que los estudiantes de cursos similares no-tutorizados. A las mismas conclusiones, y más específicas, llegaron un grupo de investigadores en Gran Bretaña (Rye, Wallace & Bidgoord, 1993; Healy, 1994): apenas existen abandonos prematuros, al contrario superan normalmente los estudios; se muestran más comunicativos y comprenden mejor los principios y fundamentos de las disciplinas de estudio. Sin embargo no existen suficientes investigaciones debidamente contrastadas que permitan formular conclusiones con suficiente soporte científico y concluyente sobre la incidencia de este sistema tutorial en los estudiantes universitarios.

4. LA FORMACIÓN DE LOS TUTORES

La mayor parte de las universidades han puesto dispositivos que permitan a los tutores mejorar sus competencias en la relación de ayuda, de consejo u orientación.

1. Objetivos de la formación

Algunas instituciones universitarias se distinguen por un dispositivo impresionante al servicio de la preparación de los tutores, como la Universidad de Texas en Austin que llega utilizar seis modalidades: cursos, manuales, talleres, juegos de roles, seminarios y

encuentros con ex-tutores. Para mejor guiar a los estudiantes los tutores son preparados en psicología del aprendizaje, técnicas de entrevista, de diagnóstico y de asesoramiento, al mismo tiempo que aprenden a dominar los procesos de comunicación con los estudiantes que, con frecuencia, faltos de confianza están ansiosos o poco motivados.

Sobre todo las competencias en la comunicación son el objeto principal de numerosos talleres de formación de las universidades.

La relación de ayuda es particularmente también tratada puesto que la tutoría tiene siempre la posibilidad de una atención individualizada. En las universidades canadienses, los responsables pedagógicos prestan mucho interés a este aspecto (Lawson, 1989) con programas de formación que refuerzan las aptitudes naturales a apoyar o a ayudar a los estudiantes que necesitan ayuda.

La animación de grupos es otra de las competencias en las que se forma a los tutores, sobre todo después de numerosas experiencias evaluadas que han detectado comportamientos autoritarios o de marginación con las minorías étnicas, dificultad en la resolución de conflictos o en el manejo de la participación de los miembros del grupo de estudiantes. Prestan una particular atención aquellas universidades que se basan en el aprendizaje por resolución de problemas como la Facultad de Medicina de Harvard (Wilkerson, 1995).

En las universidades canadienses la animación grupal es una competencia básica a adquirir por los tutores ya que está en la base del apoyo que prestan al grupo de estudiantes en las dificultades de aprendizaje, en el manejo del estrés frente a los exámenes, en la creación de un clima de confianza o en el favorecimiento de la motivación (Ashton & Shuldan, 1994).

A veces esta formación de tutores se refiere a aspectos más específicos. Aprenden a diseñar planes de estudio o de carrera para los estudiantes interesados (Carr, 1984), el desarrollo del espíritu crítico, el tratamiento de problemas sociales, etc.

2. Técnicas de formación de tutores

La variedad es la característica principal observada. Cada institución tiene su forma o formas de preparar a los tutores en el ejercicio de sus funciones.

El encuentro o las reuniones periódicas con los enseñantes, los coordinadores de tutores o los responsables pedagógicos es una primera manera (May, 1975). En la Universidad de Miami de Middletown los profesores se reúnen con los tutores dos o tres veces al mes.

En no pocas universidades británicas los tutores elaboran un diario de su práctica tutorial. Este instrumento le permite anotar sus impresiones, relatar su experiencia, escribir sus reflexiones, formular cuestiones que más tarde pueden poner en común compartiendo experiencias o reflexionando sobre su práctica en las reuniones de coordinación. Estos diarios permiten también supervisar el funcionamiento de la acción tutorial y, de este modo, poder mejorar la práctica tutorial así como proveer de importante información para planificar la formación de tutores (Potter, 1997, Lawson, 1989, Wilkerson, 1995).

Los juegos de roles es otra de las técnicas corrientemente empleadas para mostrar una mirada crítica sobre las propias prácticas, favorecer la reflexión colectiva y fomentar un análisis de los diferentes aspectos que existen en la práctica tutorial.

La consulta a manuales, en el caso de las universidades del Canadá, “el manual del tutor” (Lawson, 1989) también provee de numerosas informaciones y enseñanzas pertinentes para afrontar las diversas dificultades en la relación de ayuda con los estudiantes.

Un último procedimiento de formación es la transmisión de la experiencia. Antiguos tutores comparten sus experiencias con los tutores debutantes. Unos hablan de sus diversas experiencias, itinerarios, dificultades, recursos... y otros plantean cuestiones o demandan procedimientos. Los primeros remiten a sus memorias e incluso algunos dejan sus diarios. La consulta de estos documentos permite a los futuros tutores hacerse una idea de sus nuevas funciones y tareas.

5. CONCLUSIONES PARA NUESTRA REALIDAD MÁS PRÓXIMA

Ante todo hemos de partir de que el sistema tutorial “peer tutoring” que hemos venido analizando pertenece a un contexto claramente diferente al nuestro: la cultura, la forma de pensar, los valo-

res, la universidad y la tradición universitaria, la historia de la práctica... todo ello crea un escenario donde cobra sentido y relieve la práctica tutorial abordada.

Por tanto, no consiste en hacer una traslación a nuestro mundo universitario. Sin embargo, el sistema de la peer tutoring en las universidades anglosajonas ofrece numerosas ventajas no desdeñables para atender a las necesidades de acompañamiento y de asesoramiento a la numerosa población estudiantil en el primer ciclo de universidad que demanda orientación y apoyo en no pocas situaciones en los primeros años universitarios.

Este sistema, basado en la ayuda prestada por un estudiante de un ciclo superior, debidamente preparado, permite hacer extensiva la ayuda a una gran parte de los estudiantes de los primeros años de universidad. Es una estrategia extensiva, difícilmente abarcable por el sistema del profesor-tutor típico de nuestra realidad más próxima.

El hecho mismo de ser un estudiante, que de algún modo ha experimentado parecido itinerario universitario, las mismas vivencias, cercano en edad y en el proceso de aprendizaje lleva consigo un valor añadido para, con la debida preparación competencial, ofrecer un asesoramiento y un acompañamiento en los métodos y procedimientos de aprendizaje, así como en la elaboración de trabajos, en la resolución de casos-problemas y en la adquisición de determinadas competencias, así como en la aportación de información pertinente para una integración en el mundo universitario del recién alumno universitario.

Y sobre todo, en el caso de los estudiantes con dificultades ya experimentadas en el primer año de universidad, para afrontar el fracaso o abandono académico, esta fórmula puede ser una estrategia adecuada, como así lo atestiguan experiencias realizadas en numerosas universidades francesas.

Esta innovación llevaría consigo el establecimiento de un sistema tutorial apoyado con recursos personales, profesores competentes, recursos materiales y una estructura ágil y dinámica, ajustada a la complejidad de no pocos de nuestros centros universitarios.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASHTON, H., SHULDHAM, C. (1994). An exploratory study of students' perceptions of the benefits of regular small group tutorials in a 2-year day release course. *Journal of Advanced Nursing*, 20, 925-934.
- DAVIS, W. K., NAIRN, R., PAINE, M.E., ANDERSON, R. M., OH, M.S. (1992). Effects of expert and non-expert facilitators on small-group process and on student performance. *Academic Medicine*, 67, 470-474.
- Carr, R. (1984). *Peer career counsellors: A conceptual and practice guide*. Toronto: Guidance Centre.
- EAGLE, C.J., HARASYM, P.H., MANDIN, H. (1992). Effects of tutors with case expertise on problem-bases learning issues. *Academic Medicine*, 67, 465-469.
- Earwaker, J. (1992). *Helping and supporting Students*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- GOODLAD, S. & HIST, B. (1989). *Peer tutoring: a guide to learning by teaching*. London: Kogan Page.
- GORDON E. E., GORDON, E. H. (1990). *Centuries of tutoring. A history of alternative education in America and Western Europe*. Lanham: University Press of America.
- HAY, J. A. (1997). Test-retest reliability of a tutor evaluation form used in a problem-based curricula. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 64 (4), 203-206.
- HEALY, D. (1994). Supplemental instruction: A model for supporting student learning. In Foot H.C., Howe, C.J. Anderson, A., Tolmie, A.K. Warden, A.A. (eds.). *Group and interactive learning*. Computational Mechanics: Southampton And Boston.
- HELDEMAN, W.J. & BOSS, M. (1986). Reciprocal peer teaching by medical students in the gross anatomy laboratory. *Journal of Medical education*, 61(8), 674-680.
- LAWSON, D. (1989). Peer helping programs in the colleges and universities of Quebec and Ontario. *Canadian Journal of Counselling*, 23(1), 41-56.
- Moust, J.H.C. (1993). *On the role of tutors in problem-bases learning: Contrasting Student-guided with staff-guided tutorials*. Maastrich, The Netherlands: University Press.
- MOUST, J.H.C., SCHMIDT, H. G. (1994). Effects of staff and student tutors on student achievement. *Higher Education*, 28, 471-482.
- POTTER, J. (1997). New directions in student tutoring. *Education + Training*, 39 (1), 24-29.
- RICHARDSON, J., MONTEMURO, M., CRIPPS, D. MOHIDE, E. A., MACPHERSON, A. S. (1997). Educating students for interprofessional teamwork in the clinical placement setting. *Educational Gerontology*, 23, 669-693.
- RYE, P. D., WALLACE, J. BIDGOOD, L. (1993). Instruction in learning skills: An integrated approach. *Medical Education*, 27, 470-473.
- SCHMIDT, H. G. (1994). Resolving inconsistencies in tutor expertise research: Does lack of structure cause students to seek tutor guidance? *Academic Medicine*, 69, 656-662.

La tutoría entre iguales en las universidades anglosajonas

- SCHMIDT, H. G., GIJSELAERS, W. H. (1990). Causal modelling of problem-based learning. Paper presented at *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston, Massachusetts.
- SCHMIDT, H.G., VAN DER AREND, A., MOUST, J. H. C., KOKX, R., BOON, L. (1993). Influence of tutors' subject-matter expertise on student effort and achievement in problem-bases learning. *Academic Medicine*, 68, 784-791.
- SELIG, S.M. & PERLSTADT, H. (1985). An instructional methods for mixed medical sociology classes: Paired observations of practitioner-patient interactions. *Teaching Sociology*, 12 (4) 27-34.
- SILVER, M. WILKERSON, L. (1991). Effects of tutors with subject expertise on the problem-bases tutorial process. *Academic Medicine*, 66, 298-300.
- TOPPING, K. J., SIMPSON, G., THOMPSON, L., & HILL, S. (1997). Faculty-wide accredited cross-year student supported learning. *High Education Review*, 29 (3), 41-64.
- Wagner, L. (1990). Social and historical perspectives on peer teaching in education. In H.C. Foot, M.J. Morgan, R.H. Shute (eds.) *Children helping children*. New York: John Wiley & Sons, 21-42.
- WILKERSON, L. (1995). Identification of skills for the problem-bases tutor: Student and faculty perspectives. *Instructional Science*, 22, 303-315.