

VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA TUTORÍA GRUPAL COMO ESTRATEGIA DOCENTE. ESTUDIO DE CASO

Group tutoring as a quality resource in Higher Education. Case study

MARGARITA PINO JUSTE Y JORGE SOTO CARBALLO

Universidad de Vigo

En este trabajo, diseñado desde una perspectiva cualitativa, se pretende describir las ventajas de la utilización de las tutorías grupales entre iguales en el grado de Magisterio como estrategia docente para el dominio y la evaluación del aprendizaje. También intentaremos precisar las dificultades más habituales encontradas durante la implementación de esta experiencia de acción tutorial. En función de los datos se explicitan unas líneas de actuación para resolver las problemáticas detectadas y para que la función tutorial se convierta en un elemento de calidad educativa en la enseñanza superior. Fundamentalmente, entendemos la acción tutorial como un recurso para los estudiantes con el fin de recibir una orientación personalizada que les ayudará eficazmente en la planificación de su futuro itinerario formativo y en la optimización de su rendimiento académico.

Palabras clave: *Función tutorial, Calidad educación, Educación Superior.*

Marco teórico

En nuestro trabajo como docentes, y tal como sugieren numerosos estudios, hemos considerado la tutoría universitaria como un excelente recurso para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria ya que supone un elemento complementario o auxiliar extraordinario en la formación del alumnado universitario partiendo de la idea de MacLuhan (1967) de que los diferentes componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje suponen componentes estimulantes para el referido proceso.

Ya en otros contextos hemos dejado patente los aspectos normativos de la tutoría en la universidad

española (Pino y Ricoy, 2006) por lo que no incidiremos en el tema.

Por otro lado, la acción tutorial en la universidad ya ha sido objeto de varios estudios tanto en el ámbito español (Lázaro Martínez, 1997; Boronat *et al.*, 2002; Álvarez, 2002; Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004), como en el ámbito internacional (Goodlad y Hirst, 1989; Saunders, 1992; Doyle y Green, 1994; Topping, 1988, 1996 y 2001; Falchikov, 2001; Chi, Siler, Jeong, Yamauchi y Hausmann, 2001).

La mayoría de estos autores consideran que la acción tutorial en la universidad debe ser un elemento medular del proceso de enseñanza-

aprendizaje cuyos objetivos contribuyan a optimizar la formación integral de los estudiantes y su inserción laboral como titulados. De hecho, Zabalza (2003) señala la tutoría como una competencia que forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario.

El objetivo es la búsqueda del desarrollo integral del estudiante universitario. En este contexto Caple (1996) afirma que el aprendizaje del alumno es el lugar de encuentro de las voces de la orientación y acción tutorial y la enseñanza.

En este proyecto se entiende la acción tutorial fundamentalmente como un recurso para que los estudiantes puedan recibir una asistencia personalizada y así configurar mejor su itinerario formativo y optimizar su rendimiento académico (Rodríguez Espinar, 2004).

La importancia que tiene el sistema tutorial para el proceso educativo radica en que éste se realice de forma personalizada rompiendo con la despersonalización de la enseñanza que observamos a menudo en la enseñanza superior (Sebastián y Sánchez, 1999). En el caso de las universidades públicas españolas predomina el carácter burocrático que se le otorga a la tutoría y se aprecia una ausencia de directrices claras en el desarrollo de las tutorías (Fernández y Sanz, 1997).

Pero, en los últimos años aparecen dos circunstancias que exceden las fronteras de la universidad y van a ayudar de forma determinante a la innovación en esta institución: el fenómeno de la globalización y las consecuencias de la irrupción de las nuevas tecnologías de la información para la formación de los profesionales (Race, 1998; Sutz, 2004).

Teniendo en cuenta la situación descrita hemos definido tres principios básicos en nuestra labor tutorial:

1. Personalizar la enseñanza de modo que se tengan en cuenta las motivaciones e intereses del alumnado (Price, 2000).

2. Aprovechar los recursos que nos pueden ofrecer las nuevas tecnologías de la comunicación e información como por ejemplo la tutoría *online* (Churkovich y Oughtred, 2002), estrategias de búsqueda por ordenador (Fourie, 2001) o la creación de páginas web interactivas (Daeid, 2001; Trevitt, 1995). Entre las aportaciones más importantes de las TIC están, entre otras, que aumenta la motivación del alumnado, puede contribuir a mejorar el rendimiento de los alumnos, facilita el acceso a todo tipo de información, favorece canales de comunicación inmediata, sincrónica y asincrónica, y además es un instrumento cognitivo que potencia las capacidades mentales y permite el desarrollo de nuevas maneras de pensar (Salinas, 2004; Prats, 2001). En nuestro caso la universidad pone a disposición del profesorado herramientas que permiten la explotación didáctica de las nuevas tecnologías.
3. Utilizar las tutorías grupales como estrategia docente a dos niveles: La tutoría de iguales (*peer-tutoring*), con el fin de incrementar el rendimiento académico del alumnado y tutorías con alumnado de cursos superiores (*cross-age tutoring*), para hacer factible que estos orienten y asesoren en determinadas actividades a sus compañeros de cursos inferiores (Zenanko y Zenanko, 1996; Goodlad, 1998). Este último tipo de tutoría se utilizará concretamente para conocer los recursos del campus, facilitar la inserción en el ámbito académico y cultural de la universidad, explicar la dificultad de determinadas actividades planteadas en la materia y resolver cuestiones de planificación de la misma.

La finalidad del estudio fue profundizar en las ventajas e inconvenientes que supone la utilización de la tutoría grupal como estrategia docente para la personalización de la enseñanza.

Descripción de la experiencia

En nuestro estudio se asume la función tutorial como una especial forma de docencia que se presenta de dos maneras: Tutoría de iguales y tutoría con alumnado de niveles superiores. Estos tipos de tutorías siguen un planteamiento individualizado de acuerdo con el ritmo de aprendizaje del alumno, donde la intensidad de la comunicación y el intercambio empático son fundamentales (cfr. Orsmond, Merry y Reiling, 1996).

Para comprender mejor el desarrollo de este tipo de estrategias tutoriales nos remitimos a la descripción de Lázaro Martínez (1997: 247) y al documento de la American Institute for Research (2008).

La experiencia se desarrolla con el alumnado de primero de la titulación de Magisterio en una materia concreta donde el objetivo de aprendizaje es el diseño y desarrollo del currículo. La materia está planteada en nueve unidades didácticas que se corresponden a su vez con nueve proyectos. Los proyectos tienen diferente duración en función de su complejidad y dificultad, pero todos tienen el mismo esquema y la suma de todos ellos dará lugar a un trabajo escrito que el alumno debe presentar de forma individualizada para su evaluación al final de curso.

Las sesiones de cada unidad didáctica están planteadas, generalmente, de la siguiente forma:

1. *Clase magistral*. Duración: aproximadamente 30 minutos. El objetivo de la clase es explicar al alumnado los conceptos clave del tema, la organización de las diferentes sesiones y la producción final que deben presentar tanto grupal como individualmente.
2. *Trabajo en grupos*. Estos grupos se configuran a principio del curso y no varían durante el mismo. En cada sesión se elige un coordinador, de modo que al final de curso todos los alumnos hayan sido como mínimo dos veces coordinadores

de grupo. El objetivo de las tareas es resolver los problemas planteados en la planificación y elaboración de los proyectos. Se establecen durante esta dinámica dos tipos de tutorías:

– Tutoría docente: estas tutorías pueden desarrollarse en el aula, en el despacho del profesor u *online* dependiendo del trabajo desarrollado en cada unidad. El tutor ejerce aquí dos funciones. Por un lado, proporciona al estudiante asistencia y explicación adicional e individualizada sobre la temática objeto de estudio (tutoría de curso) y, además, orienta sobre la organización y planificación del trabajo a través de la plataforma digital (tutoría estructurada). Para ello cada grupo tiene abierto un espacio propio en la plataforma digital.

Para llevar a cabo un seguimiento de los trabajos grupales el profesorado ha creado también una sencilla ficha que puede resultar muy práctica para realizar un seguimiento de las tutorías grupales. La ficha tiene como finalidad realizar un seguimiento pormenorizado de las actividades con el fin de que el alumnado conozca en cada caso la información o documentación que se le ha ofrecido y la finalidad de la misma lo que nos ayudará en el proceso de evaluación. Esta ficha fue de gran valor al principio de la experiencia, mientras todo el alumnado adquirió un dominio básico en el manejo de las herramientas *online*.

– Tutoría de iguales: el coordinador de grupo ejerce como ayudante del profesor y tiene como misión fundamental mantener el clima de grupo, animar en la realización de las tareas, proporcionar ayuda a los miembros del grupo más rezagados o informar al profesor de las dificultades del grupo, organizar y planificar las reuniones y el trabajo del equipo, etc. (Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo y Miller, 2003: 204).

Todos los alumnos tienen que ser tutores de un grupo por lo menos dos veces durante el curso y cada grupo elige en cada trabajo a su tutor teniendo en cuenta que no puede volver a ejercer esta función el que ya la haya desempeñado alguna vez.

Las tutorías con el alumnado de cursos superiores (*cross-age tutoring*) se llevaron a cabo de forma mensual (seis sesiones en total) con el fin de facilitar al alumnado de primero su inserción en la vida social y académica del campus y de la ciudad. En alguna ocasión también se utilizaron para comprender la dinámica y la finalidad de las actividades de aula.

El alumnado de cursos superiores que ejerce como tutores es elegido por el profesorado entre aquellos alumnos que hayan tenido un mayor rendimiento académico en la materia.

3. *Trabajo individualizado.* Cada alumno tiene a su disposición en la plataforma FAITIC la documentación necesaria para resolver las diferentes actividades planteadas a nivel individual. Evidentemente, estas actividades tienen relación directa con los trabajos realizados a nivel grupal, pero ahora el alumno deberá interiorizar lo aprendido y tomar sus propias decisiones. La plataforma FAITIC de teledocencia de la universidad tiene como objetivo ser un complemento virtual a la docencia presencial.

Estudio

Este estudio de caso se elaboró desde una perspectiva cualitativa (Goetz y LeCompte, 1984; Marshall y Rossman, 1989; Dezin y Lincoln, 2000), teniendo en cuenta las premisas del método de investigación-acción con el fin de descubrir de forma sencilla las ventajas y limitaciones que tiene la experiencia y posibilitar su análisis e intercambio de ideas a través de un

abanico de preguntas y actividades en torno al caso (Yin, 2003; Boggino y Rosekras, 2007).

El tipo de muestreo empleado es probabilístico disponible accidental, dado que el fin del estudio no es generalizar los resultados, sino comprender la realidad del grupo clase y establecer correlaciones entre las distintas variables sometidas a estudio. Por ello, la muestra es entendida como «un grupo de sujetos seleccionados sobre la base de ser accesibles o adecuados» (McMillan y Shumacher, 2005: 140).

Para evaluar las ventajas e inconvenientes de la utilización de la tutoría de iguales como estrategia docente se han utilizado los datos aportados por las entrevistas orales y escritas realizadas a los alumnos de la titulación de primer curso de Magisterio en las especialidades de Educación Musical y Educación Física (Universidad de Vigo-Campus de Pontevedra).

En esta investigación han intervenido 102 estudiantes como informantes claves a través de la técnica de la entrevista. Los estudiantes estaban divididos en dos cursos. También se han analizado las conversaciones de los grupos con el profesor desarrolladas en los foros y el análisis de la información recogida en las fichas de tutorías.

El alumnado del curso académico 2007-2008 que ha colaborado es mayoritariamente femenino (91,36%). Esto se debe a que en nuestro país el sector femenino es el predominante en las titulaciones de educación. La edad cronológica de los estudiantes oscila entre 18-20 años (92,89%) y 21-29 años (7,11%). El perfil del alumnado lo podemos definir como personas jóvenes que se incorporan por primera vez en la enseñanza superior después de haber cursado estudios de bachillerato. La mayoría (82,8%) ha elegido esta carrera como primera opción lo que podría implicar un alto índice de motivación en el desarrollo de la misma; otros la han elegido como plataforma para acceder a otros estudios (7%) y el resto porque no habían podido entrar en otras titulaciones.

La investigación fue presentada formalmente al alumnado objeto de estudio, mediante una charla a los dos cursos juntos aunque la actividad académica se desarrolló de forma separada aunque paralela. En ella, se le explicó el propósito general del estudio que se pretendía realizar y los beneficios que la experiencia podría aportar para su formación académica.

Las entrevistas aplicadas de forma oral se llevaron a cabo al final del curso y se corresponden con un protocolo de preguntas estructuradas construido ad hoc siguiendo las pautas científicas oportunas, con el objeto de responder al problema y objetivos de investigación planteados. Estas entrevistas fueron grabadas para facilitar su transcripción y posterior estudio. Siguiendo a Pelto y Pelto (1978) elaboramos un guión de entrevista que garantizase la uniformidad del tipo de información recopilada, por ello, la topología de pregunta y cantidad aplicada fue la misma con todos los entrevistados. Las preguntas planteadas fueron de tipo descriptivo consideradas por su menor nivel de complejidad para el público entrevistado (Spradley, 1979).

Las entrevistas escritas fueron desarrolladas al final de cada proyecto en grupos de seis alumnos aunque de modo individualizado y distendido con los estudiantes posibilitándoles preguntar dudas o cuestiones que nos facilitaron detalles importantes de tipo personalizado y del conjunto de la clase. La duración de cada entrevista osciló entre 20 y 30 minutos.

A la información recogida se le aplicó un análisis de contenido, extrayendo sus frecuencias con el objeto de indicar su predominio o singularidad ahondando en el análisis de forma complementaria y comparativa.

Resultados

Para organizar los resultados se han configurado tres categorías. Una primera donde se describen

las características que los alumnos otorgaron al profesor tutor durante las actividades desarrolladas en el curso, otra donde se analizan las ventajas que aporta la experiencia y una tercera donde se detallan las limitaciones y problemáticas encontradas.

Características del tutor

La mayoría del alumnado manifiesta que el tutor fue adaptándose mejor a las necesidades del grupo a medida que estos iban adquiriendo mayor experiencia en el trabajo grupal y consideran que cuando el trabajo está más definido y es más concreto la orientación es más sencilla y menos compleja.

Consideran como una virtud muy importante del tutor el dominio de la materia, la comprensión y la paciencia sobre todo a la hora de planificar las actividades y de explicar y aclarar los diferentes aspectos del proyecto.

Otras características que también señalaron fueron: ser respetuoso con las opiniones de los demás y con su grado de evolución en la formación, de modo que se realizó un seguimiento casi individualizado dentro del grupo; ser responsable en la preparación de sus actividades (traer preparados los guiones personalizados, entregar con anterioridad los criterios de valoración, tener organizadas las sesiones con posibles alternativas de actuación, etc.) y ser consecuente con el plan de trabajo previsto.

Curiosamente, al principio de la experiencia el alumnado criticaba el rigor en las fechas de entrega de trabajo y de los criterios de valoración grupal. Sin embargo, al final de la experiencia todos valoraron positivamente esta última característica del tutor. Quizá a ello hayan contribuido los buenos resultados académicos del alumnado y el alto dominio de las competencias diseñadas en el programa de la materia.

¿Para qué ha servido la tutoría entre iguales?

El análisis de contenido de las entrevistas escritas identifican las experiencias positivas y negativas de los estudiantes sobre la tutoría de iguales.

Mayoritariamente, el alumnado ha señalado en casi todas las unidades didácticas las siguientes ventajas:

- Sentirse apoyado a la hora de tomar decisiones, de modo que los errores compartidos animaban más a seguir adelante ya que todos tenían los mismos problemas.
- Adquirir técnicas metodológicas que después se pueden utilizar en el aula como profesores.
- Tener mayor motivación sobre todo por dos razones: una mayor relación entre el trabajo de aula y su futura labor profesional y el apoyo en las tareas por parte de sus compañeros.
- Se han desarrollado más fácilmente estrategias de aprendizaje que por sí mismos sería más dificultoso, sobre todo pensando que la temática de la materia era totalmente nueva y con un vocabulario y técnicas muy específicas.
- Documentarse sobre problemas de estrategias metodológicas y estar más informados en salidas laborales, empresas, otras alternativas de formación.
- Adquirir técnicas diferentes para superar la realización final del proyecto individualizado.
- Tener claros los criterios de valoración de cada trabajo.
- Aprender y dominar técnicas de estudio y de trabajo en equipo lo que para un futuro maestro consideran fundamental.
- Adquisición de competencias tecnológicas al tener que utilizar obligatoriamente determinadas tecnologías de la información y comunicación que de otra forma no se usarían.
- Conocer el resultado de la evaluación casi inmediatamente de manera que se

corregían los errores para las próximas actividades.

- Insertarse en el entorno académico y cultural de forma más rápida y eficaz ya que se ha accedido a los servicios que la universidad dispone y a otros recursos del entorno inmediato que normalmente se desconocen.

Con respecto a las ventajas de las sesiones grupales desarrolladas con los alumnos de segundo curso señalan que favorecieron:

- Conocer mejor los servicios de orientación y asesoría de los que dispone la universidad.
- Insertarse más rápidamente en un grupo de amigos
- Conocer las actividades de ocio, tiempo libre y culturales que ofrecen la universidad y la ciudad.

¿Cuáles han sido las dificultades?

Desde el punto de vista del alumnado

La mayoría de las aportaciones, que realiza el alumnado sobre las dificultades que han experimentado durante el trabajo, tienen como explicación una nula experiencia en estrategias metodológicas que tengan como centro el alumnado. La mayoría de ellos sólo había vivido la lección magistral como método docente. Hemos agrupado las dificultades expuestas de la siguiente forma:

- La primera dificultad manifestada casi unánimemente fue la de «sentirse agobiados». El alumnado refiere que al principio se sintió perdido en medio de tanta actividad diferente y sin ningún entrenamiento previo en casi ninguna de las tareas encomendadas. Por ello casi todas las entrevistas hacen referencia a la cantidad de tiempo que conlleva la planificación y desarrollo de las tareas. Consideramos que fue un error importante no prever que el alumnado no estaba habituado al trabajo en equipo ni

a una supervisión tan planificada de su trabajo. En las entrevistas pudimos descubrir que la mayoría del alumnado no habían utilizado nunca las TIC, tampoco habían hecho trabajos en equipo que «contaran para nota», ni siquiera habían trabajado con técnicas de grupo y mucho menos por proyectos. Todo ello originó una sensación de frustración inicial sobre la dureza de la asignatura.

- La segunda dificultad fue la de adquirir un dominio rápido en el uso de las TIC ya que la experiencia en el manejo de estas herramientas era nula. De hecho, el alumnado planteó a los pocos días de comenzar las clases la necesidad de que los documentos también estuvieran fotocopiados y que la comunicación entre ellos no tuviese que quedar registrada en los foros o wikis abiertas con tal objetivo. De todos modos, a medida que iban ejercitando algunas habilidades, rápidamente eran incorporadas a las demás sesiones sin dificultad. De manera que al final de la experiencia, salvo casos aislados (cuatro en total), todo el alumnado manejaba las diferentes aplicaciones sin problema alguno.
- La tercera dificultad fue aprender a planificar el trabajo diario y a reestructurar y corregir los errores en función de la nueva información trabajada en el grupo o modificada por la profesora (retroalimentación). El alumnado estaba habituado a hacer ese trabajo después del examen y aquí tenía la sensación de que se le evaluaba todos los días ya que el profesor informaba de los errores cometidos y continuaba con nuevos contenidos.
- La cuarta dificultad estribó en concienciarse sobre la importancia de aportar todos al grupo, aprender a trabajar en equipo y a confiar en el grupo. Normalmente el alumnado trabaja individualmente dentro del grupo y no participa de lo que hace el resto del equipo. Al final se suman los trabajos individuales. Aquí esa actuación no es viable ya que al final de curso deben presentar un

proyecto individualizado con todos los apartados, de modo que deben dominar cada uno de los elementos que se trabaje en el grupo. Además la profesora no preguntaba a todo el grupo, sino a uno de sus miembros al azar, aunque la nota era común a todo el grupo.

Desde el punto de vista del profesorado

Desde el punto de vista docente se destacarían dos dificultades:

- Se crea un gran volumen de material para corregir y evaluar, sobre todo a medida que avanza el curso porque el alumno está más motivado y por lo tanto suele participar más y demanda más. Ello se solucionó limitando el número de tareas en cada proyecto, analizando un sólo documento por grupo (cada curso tenía diez grupos), respondiendo a las cuestiones comunes de todos los grupos o de una mayoría durante las clases magistrales donde se incorporaban todo el alumnado, restringiendo el acceso del profesor al foro de grupo a un día a la semana (aunque el alumnado podía dejar sus mensajes cuando quisiese) y teniendo una reunión previa con los coordinadores de grupo al comienzo de cada proyecto para resolver cuestiones de planificación y organización.
- La motivación del alumnado fue difícil ya que no confiaban en este método de trabajo. Para ellos es más fácil y rápido memorizar e interiorizar un contenido individualmente para después demostrar su dominio. No tienen hábito de coordinación ni trabajo en equipo y consideran que se pierde el tiempo en estas actividades. Demostrar lo contrario llevó semanas hasta que comenzaron a comprobar que realmente, no solo dominaban los contenidos conceptuales de la materia, sino que también dominaban la técnica de diseño y planificación. De todos modos, algunos siguen afirmando que estas

técnicas llevan más tiempo y que al final el aprendizaje es el mismo.

Conclusiones y discusión

Las características que se describen como positivas del profesor como tutor han sido ya descritas y también identificadas en otros estudios (Gordillo, 1996; Alañón, 2000; Allsop y Benson, 1997), sobre todo en lo que respecta a las características de dominio de la materia, ser respetuoso, mantener una actitud ética y empática, ser responsable, etc. También otros estudios (Guasch, Álvarez y Espasa, 2007) determinan similares capacidades que los profesores deben poseer para la docencia en entornos virtuales.

Las ventajas que ofrece la utilización de las tutorías de iguales como estrategia docente están centradas en que aumenta su motivación con respecto al aprendizaje, facilitan la adquisición de competencias tecnológicas y metodológicas y favorecen el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Mientras que las tutorías con alumnado mayor (*cross-age tutoring*) facilitaron el conocimiento de servicios de orientación y programas de ocio o culturales que de otra forma, como mínimo, serían más tarde conocidos (Colvin, 2007). También podemos destacar que favoreció la motivación hacia el aprendizaje, ya que el alumnado que ya había superado la materia facilitó la superación de la ansiedad y angustia que genera la incompreensión o dificultad de desarrollo de los contenidos.

A nuestro juicio quizá el beneficio más importante de la experiencia fue el dominio de nuevas técnicas metodológicas de trabajo en equipo y su aplicación al estudio independiente y autónomo (Houston y Lazenbatt, 1996).

Sobre las características y descripción de la tutorías de iguales como técnica, Doyle y Green (1994) señalan que es importante tener en cuenta los prerrequisitos para su empleo de modo que

tenga mayores garantías de éxito, lo que quizá en nuestro estudio no se había profundizado en detalle y de ahí algunas de las dificultades que surgieron durante el desarrollo de la experiencia.

Aunque la casi totalidad del alumnado manifestó al principio de la experiencia una gran dificultad en la iniciación al manejo de las TIC, lo cierto es que a medida que avanzaba el curso rápidamente iban aprendiendo las destrezas necesarias para resolver los problemas planteados.

Por ello consideramos que la complementariedad de las TIC con el uso de los medios de comunicación tradicionales y la atención directa personalizada aseguraron en mayor medida el desarrollo de la atención tutorial y asesoramiento personalizado y grupal.

Hemos considerado muy importante el manejo de las TIC ya que no cabe duda que el gran cambio metodológico en los últimos años lo aportan las nuevas tecnologías de la información y comunicación que permiten no sólo el intercambio de información de manera rápida sino también la retroalimentación en el proceso, de modo que el alumnado puede corregir sus errores durante el mismo y aprender de los mismos (Churkovich y Oughtred, 2002).

Otra dificultad fue la cantidad de tiempo que requería cada tarea, fundamentalmente por dos razones: la ya mencionada falta de dominio de las TIC y el desconocimiento de esta metodología de trabajo en grupos.

A similares conclusiones llega el estudio de Loke y Chow (2007) con estudiantes de enfermería, ya que entre los aspectos positivos incluyeron la mejora en el aprendizaje de habilidades intelectuales y el crecimiento personal. Y entre las experiencias negativas las frustraciones en relación con los estilos de aprendizaje y la cantidad de tiempo que requieren las actividades.

Por las razones esgrimidas podemos concluir con otros autores como Cold y Hickman (2007)

o Wills, Deremer, McCauley y Null (1999) que, en general, la tutoría de iguales es una técnica valiosa que puede ser usada como un acercamiento pedagógico para la alfabetización informática, entendida como el dominio de las destrezas básicas en el uso de las tecnologías en la sociedad de la información para obtener, evaluar,

almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse a la vez que participar en redes de colaboración a través de Internet. Pero también podemos experimentar otros usos como la evaluación de pares (Freeman, 1995; Johnston y Miles, 2004) la cual nos proponemos experimentar.

Referencias bibliográficas

- ALAÑÓN, T. (2000). *Un modelo de acción tutorial*. Madrid, Universidad Politécnica.
- ALLSOP, T. y BENSON, A. (1997). *Mentoring for Science Teachers*. Buckingham, Open University Press.
- ÁLVAREZ, P. (2002). *La función tutorial en la universidad*, Madrid, EOS.
- BOGGINO, N. y ROSEKRAS, K. (2007). *Investigación-acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa*, Sevilla, Homo Sapiens Ediciones-Eduforma ed.
- BORONAT, J.; CASTAÑO, N.; FERNÁNDEZ, M. A.; LUCAS, S.; PRIETO, C. y RUIZ, E. (2002). *La tutoría en aras de la calidad de la enseñanza universitaria. Proyecto de innovación educativa*, Valladolid, Junta de Castilla y León.
- CAPLE, R. B. (1996). The learning debate: A historical perspective, *Journal of College Student Development*, 37(2), 193-202.
- CHURKOVICH, M. y OUGHTRED, C. (2002). Can an Online Tutorial Pass the for library Instruction?, *Australian Academic & Research Libraries*, 33(1), 25-38.
- COLVIN, J. W. (2007). Peer Tutoring and Social Dynamics in Higher Education, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 165-181.
- DAEID, N. N. (2001). The development of interactive World Wide Web Based Teaching Material in Forensic Science, *British Journal of Educational Tecnology*, 32(1), 105-108.
- DEZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.
- DOYLE, J. R. y GREEN, R. (1994). Self and peer appraisal in higher education, *Higher education*, 28(2), 241-264.
- FALCHIKOV, N. (2001). *Learning together: peer tutoring in higher education*, Londres, Routledge Falmer.
- FERNÁNDEZ, J. y SANZ, J. (1997). La tutoría en la universidad: ¿algo más que una reseña en el horario del profesorado?, *Actas del Congreso de Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad*. Bilbao, Universidad del País Vasco, 87-96.
- FOURIE, I. (2001). The use of CAI for distance teaching in the formulation of search strategies, *Library Trends*, 50(1), 110-129.
- FREEMAN, M. (1995). Peer assessment by groups of groups works, *Assessment and evaluation in Higher Education*, 29(3), 289-300.
- GAIRÍN, J.; FEIXAS, M.; GUILLAMÓN, C. y QUINQUER, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación Superior, *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 18(1), 66-77.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Nueva York, Academic Pres.
- GOODLAD, S. (ed.) (1998). *Mentoring and Tutoring by Students*, Inglaterra, University of London: BP Educational Service.
- GOODLAD, S. y HIRST, B. (1989). *Peer tutoring: A guide to learning by teaching*, Inglaterra, Kogan Page Ltd.
- GORDILLO ALVÁREZ-VALDÉS, M. V. (1996). El perfil del profesor tutor, *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 83-96.
- HOUSTON, K. y LAZENBATT, A. (1996). A peer tutoring scheme to support independent learning and group projects work in mathematics, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(3), 251-265.
- JOHNSTON, L. y MILES, L. (2004). Assessing contributions to group assignments, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(6), 751-768.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria, *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233-252.

- LOKE, A. y CHOW, F. (2007). Learning partnership- the experience of peer tutoring among nursing students: A qualitative study, *International Journal of Nursing Studies*, 44(2), 237-244.
- MACLUHAN, M. (1967). *La Galaxie de Gutenberg*, Montreal, HMH.
- MCMILLANM, J. y SHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*, Madrid, Pearson.
- MARSHALL, C. y ROSSMAN, G. B. (1989). *Designing qualitative research*, Newbury Park, Sage Publication.
- MICHELENE, T. H. C.; SILER, S. A.; JEONG, H.; YAMAUCHI, T. y HAUSMANN, R. G. (2001). Learning from human tutoring, *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal*, 25(4), 471-53.
- ORSMOND, P.; MERRY, S. y REILING, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(3), 239-250.
- PELTO, P. y PELTO, G. (1978). *Anthropological research: The structure of inquiry*, Nueva York: Harcourt Brace.
- PINO JUSTE, M. R. y RICOY LORENZO, M. C. (2006). La tutoría como recurso en la enseñanza universitaria. Estudio de necesidades y contribuciones actuales, *Bordón*, 58(3), 345-358.
- PRATS, M. A. (2001). Límites y posibilidades de las TIC en el campo de la intervención socioeducativa, *Revista de Intervención Socioeducativa*, 19, 10-20.
- PRICE, R. V. (2000). PSI Revisited: Designing College Courses Using the Personalized System of Instruction (PSI) Model, Lubbock, Texas Tech University ERIC Documentation Reproduction Service No. ED442324.
- RACE, PH. (1998). An education and training Toolkit for the new Millenium?, *Innovations in Education and Training international*, 3(35), 262-271.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria*, Barcelona, Octaedro/ICE-UB.
- ROHRBECK, C.; GINSBURG-BLOCK, M.; FANTUZZO, J. y MILLER, T. (2003). Peer Assisted Learning Interventions with Elementary School Students: A Meta-Analytic Review, *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240-257.
- SAUNDERS, D. (1992). Peer tutoring in higher education, *Studies in Higher Education*, 17(2), 211-218
- SEBASTIÁN, A. y SÁNCHEZ, M. F. (1999). La función tutorial en la universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación, *Revista de Educación*, XXI(2), 245-263.
- SPRADLEY, J. (1979). *The ethnographic interview*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- SUTZ, J. (2004). Globalización, sociedad de la información y economía del conocimiento, *Signo y Pensamiento*, XXIII (44), 19-28.
- TOPPING, K. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature, *Higher Education*, 32(3), 321-345
- TOPPING, K. (1988). *The peer tutoring handbook: Promoting cooperative learning*, Londres, Croom Helm.
- TOPPING, K. (2001). *Thinking, Reading, Writing. A practical Guide to Paired Learning with Peers, Parents and Volunteers*, Londres, Continuum.
- WILLS CRAIG, E.; DEREMER, D.; MCCAULEY, R. A. y NULL, L. (1999). Studying the Use of Peer Learning in the Introductory Computer Science Curriculum, *Computer Science Education*, 9(2), 71-88.
- YIN, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*, Londres: Sage Publications.
- ZBALZA BERAZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- ZENANKO, M. A. y ZENANKO, M. (1996). *Teacher education students as tutors for a Diverse K-12 population: A model tutorial program for University-School Collaboration*, Paper presented at the Annual Meeting of the association of teachers educators, Atlanta, Georgia, February 12-16, 1994. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning, ERIC Document Reproduction Services No. ED 391 802.

Fuentes electrónicas

- AMERICAN INSTITUTES FOR RESEARCH (2008). *Using peer tutoring to facilitate Access. Ideas that work*, Washington, DC, US Office of Special Education Programs <www.k8accesscenter.org/training_resources/documents/PeerTutoringFinal.doc> [Fecha de consulta: 12/febrero/2009].

- COLD, S. J. y HICKMAN, G. D. (2007). Literature review and experience with whole classroom peer tutoring for IT students, *Conference on Information Technology Education (formerly CITC)*, Nueva York: Association for Computing Machinery (ACM) <<http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1324315>> [Fecha de consulta: 26/febrero/2009].
- GUASCH, T.; ÁLVAREZ, I. y ESPASA, A. (2007). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience, *Trans-National Study of Teachers' ICT Competencies in Online Learning Environments in Higher Education* <http://www.tlcentre.net/resource_files/documents/402/Guasch_Alvarez_Espasa_EDEN_2008.pdf> [Fecha de consulta: 7/febrero/2009].
- SALINAS, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1) <<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>> [Fecha de consulta: 4/febrero/2009].
- TREVITT, A. C. F. (1995). *Interactive multimedia in university teaching and learning: some pointers to help promote discussion of design criteria*, Paper presented at the session on package development at the Computers in University Biological Education virtual conference, 30 de enero-10 de febrero, CITI Liverpool <<http://sres.anu.edu.au/associated/fire/ACFT/mm-cube95.html>> [Fecha de consulta: 12/febrero/2009].

Abstract

Group tutoring as a quality resource in Higher Education. Case study

This research project, designed from a quality perspective, aims at describing the advantages of using peer group tutoring in the Teacher Training degree as a teaching strategy for the command and assessment of learning.

We will also try to identify the most common difficulties encountered during the implementation of this tutorial action experience. In view of the data, different lines of action are developed in order to solve the problems detected and to make the tutorial role an element of educational quality in Higher Education.

We understand tutorial action primarily as a resource for students to receive a personalized assistance which will assist them effectively in the planning of their future training itinerary and the optimization of their academic performance.

Key words: *Tutorial function, Educational quality, Higher Education.*

Perfil profesional de los autores

Margarita Pino Juste

Doctora y licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente es profesora titular de universidad del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Vigo en la Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte en la Titulación de Magisterio (Pontevedra). Sus líneas de investigación están centradas en el diseño y la evaluación de programas educativos con diferentes colectivos y en educación superior.

Correo electrónico de contacto: mpino@uvigo.es

Jorge Soto Carballo

Doctor y licenciado con grado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente es profesor asociado de universidad del Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Vigo en la Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte, en la titulación de Magisterio y de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Pontevedra). Sus líneas de investigación están centradas en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación y la educación en valores.

Correo electrónico de contacto: hesoto@uvigo.es