
La tutoría entre iguales en la educación superior: una aproximación a sus modalidades didácticas¹

Peer tutoring in Higher Education: an approach to its teaching methods

Carla Costa Sanz

Universitat de Barcelona

carlacostasanz@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: septiembre de 2012

Fecha de publicación: diciembre de 2012

Resumen

Este artículo revisa una muestra representativa de estudios sobre la tutoría entre iguales con el fin de profundizar en los problemas tipológicos que la afectan. Se examina la clasificación de N. Falchikov y se analiza qué características definen dicho recurso didáctico. Para ello, se estudian tres asuntos fundamentales: primero, la tipología de tutoría entre iguales que utilizan los estudios seleccionados, segundo, las razones que justifican su uso; y tercero, los objetivos de aprendizaje que persiguen.

Palabras clave: tutoría entre iguales, taxonomía, educación superior.

Abstract

This article looks at a representative sample of papers on peer tutoring with the aim of studying the typological problems that affect it in greater detail. It examines Falchikov's classification scheme and analyses what characteristics define this teaching resource. To this end it focuses on three fundamental questions: first, the peer tutoring typology used by the studies selected; second, the reasons that justify its use; and third, the learning objectives sought.

Keywords: peer tutoring, taxonomy, higher education

¹ El presente trabajo forma parte de los resultados de los proyectos de investigación siguientes: HAR2008-06046/ARTE, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y cofinanciado por el FEDER, REDICE-08: A0801-18, costeado por el ICE de la Universitat de Barcelona, y 2009PID-UB/46, con financiación del PMID de la Universitat de Barcelona.

1. Introducción

Han pasado aproximadamente cuarenta años desde que se creó el *Supplemental Instrucción* (SI) en la Universidad de Missouri-Kansas City en Estados Unidos, un programa universitario que tenía como finalidad ayudar a reducir las elevadas tasas de abandono académico. En la década de los noventa, este programa se incorporó a la enseñanza británica con el nombre de *Peer Assisted Learning* (PAL). En la actualidad, dicho recurso didáctico se utiliza a nivel mundial, aunque de forma desordenada e intermitente. En este sentido, a pesar de que las tutorías entre iguales hayan adquirido cierta visibilidad en las últimas décadas —sobre todo en el contexto anglosajón— su presencia en la educación superior continúa siendo más bien escasa. En general, los motivos que explican dicha escasez derivan de la falta de un monto de investigación suficiente dedicada a los estudios pedagógicos y didácticos en la educación superior y a la consiguiente carencia de información sobre las tutorías entre iguales que, a su vez, consolide una línea de investigación cuyos resultados puedan ser generalizados y transferidos a múltiples contextos disciplinares.

Tal y como argumenta J. L. Menéndez Varela, no solo es necesario pasar revista crítica a la cuestión terminológica de la tutoría entre iguales; sino que, para que ésta adquiera relevancia en la educación superior y se extraiga el máximo partido de su particular y específica aportación didáctica, también se requiere una clasificación detallada y minuciosa de las experiencias que recibe la sobredicha denominación². Por ello, este artículo tiene como objetivo examinar una clasificación de las tipologías de tutoría entre iguales existentes con la intención de resaltar las características y los beneficios particulares de cada una de ellas. Asunto que debiera ser abordado con urgencia dado que, en muchas ocasiones, y como veremos, la tipología de la tutoría entre iguales utilizada no se corresponde con lo que se desprende de la definición del recurso.

Por consiguiente, es necesario precisar qué se entiende por «tutoría entre iguales». La definición que se expone acto seguido se construye a partir del programa de tutoría entre iguales desarrollado por el grupo de investigación Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) de la Universidad de Barcelona. Podemos considerar que una tutoría entre iguales tiene lugar cuando dos o más estudiantes se reúnen con la finalidad de construir aprendizaje y uno de ellos, como mínimo, se halla en un nivel más avanzado de enseñanza. De este modo, se crea un entorno de trabajo informal con una dinámica interna distinta a la que acontece en el aula. Así pues, la tutoría entre iguales permite relaciones entre el aprendizaje formal y otros tipos de aprendizaje que están más alejados de los formatos tradicionales de enseñanza que han caracterizado a la institución universitaria. Sin duda, implica el trabajo en equipo aunque, si bien éste es una condición necesaria de la tutoría entre iguales, no es condición suficiente para poder identificarla. Es precisamente por esta última razón que, si por un lado, el recurso en cuestión no debe ser directamente equiparado con una categoría más amplia como el «aprendizaje entre iguales» dada su especificidad didáctica; por el otro, tampoco puede ser con-

² El autor revisa los diversos problemas terminológicos y de definición que han afectado y afectan a las tutorías entre iguales, con la finalidad de esclarecer las particularidades y los objetivos de aprendizaje de este recurso didáctico (MENÉNDEZ VARELA 2010: 67).

fundida con otras formas de aprendizaje en grupo, como el «aprendizaje cooperativo», el «aprendizaje colaborativo» o el «aprendizaje competitivo», por poner algunos ejemplos conocidos.

2. Metodología

2.1. Proceso de búsqueda

La búsqueda de estudios con los que se trabajó se llevó a cabo a través de la Base de datos ERIC. Education Resources Information Center, una biblioteca digital específicamente indicada para la investigación educativa, patrocinada por el *Institute of Education Sciences* (IES), que en la actualidad cuenta con más de un millón cuatrocientos mil registros indexados. Asimismo, dicha fuente de información resultaba especialmente indicada para el asunto de investigación tratado. De hecho, de entre otros repositorios sobre educación, ERIC era el que albergaba un mayor número de registros bibliográficos sobre la tutoría entre iguales. Mediante los descriptores del thesaurus «Peer Tutoring» y «Higher Education», se encontraron ciento setenta y ocho registros de los cuales finalmente se seleccionaron treinta y cuatro, teniendo en cuenta criterios vinculados con la actualidad de la bibliografía y con el tema que se trata en el presente artículo. Así, los treinta y cuatro registros seleccionados se correspondieron con las publicaciones de las dos últimas décadas, desde 1992 hasta 2012, ambos años incluidos³.

2.2. Descripción de la muestra

De los treinta y cuatro registros seleccionados, veinticuatro fueron publicados entre 1992 y 1999, y tan solo diez lo hicieron entre 1999 y 2012. Hecho que pone de relieve un descenso considerable de la investigación sobre la tutoría entre iguales desde el contexto universitario durante la última década. En este sentido, los resultados contrastan con los hallados desde otros contextos y niveles educativos en donde este recurso didáctico ha corrido otra suerte, como puede apreciarse en la siguiente tabla.

Tabla I

Relación de bases de datos y total de registros por nivel educativo

Base de datos	Registros de educación superior	Registros de otros niveles educativos
ERIC. Education Resources Information Center	178	455
Teachers Reference	40	388
SCOPUS – V.4 (Elsevier). Sciverse	27	403
Social Sciences citation Index (New ISI XML)	23	314
Sociological Abstracts (CSA) (ProQuest XML)	3	69
Periodicals Index Online	2	83

³ La búsqueda se llevó a cabo el 9 de marzo de 2012.

Social Services Abstracts (CSA) (ProQuest XML)	1	8
Base de Datos del CSIC: ISOC (Humanidades y Ciencias Sociales)	1	1

Fuente: original de la autora.

También es interesante atender al sector de conocimiento y a las titulaciones a las que pertenecen los registros con los que se trabajó. Solo uno pertenece al área de Artes y Humanidades, concretamente a la titulación de Historia. Otro pertenece al área de las Ciencias de la Salud, relativo a la Medicina. Otros cinco a Ciencias Sociales y Jurídicas —uno a Pedagogía, otro a Educación Especial, otro a Antropología, otro a Economía y uno más sin especificar. Tres pertenecen al sector de conocimiento de las Ingenierías, de los cuales uno es de Arquitectura y dos más a otras ingenierías. Tres pertenecen al sector de conocimiento de las Ciencias Puras y a la titulación de Matemáticas. Y por último, veintiuno no están adscritos a ninguna titulación ni sector de conocimiento. Dentro de este último grupo, se integraron las investigaciones transversales pertenecientes a centros adscritos a la Universidad —como los *Writing Centers*— o los proyectos organizados desde las Bibliotecas Universitarias. En este sentido, conviene resaltar los esfuerzos dedicados a la innovación educativa por parte de los mencionados *Writing Centers*. Estos centros de enseñanza norteamericanos, vinculados a programas de escritura tanto de escuelas como de institutos o universidades, utilizan la tutoría entre iguales como el recurso didáctico principal de todos sus programas educativos. Además, ya desde sus inicios en la década de los setenta, cuentan con programas de formación de tutores que constituyen la *International Writing Centers Association (IWCA)*, cuyo objetivo es procurar la cohesión y la coherencia entre todos los centros. La tabla que sigue a continuación, recoge los datos referidos al monto de publicaciones según la titulación y el sector de conocimiento al que afectan.

Tabla II

Relación de registros por sectores de conocimiento y titulaciones

Sectores de conocimiento	Titulaciones	Registros
	Economía	1
	Pedagogía	1
Ciencias Sociales y Jurídicas	Educación Especial	1
	Antropología	1
	Otras	1
	Total Ciencias Sociales y Jurídicas	5
Ciencias Puras	Matemáticas	3
	Total Ciencias Puras	3
Ingenierías	Otras Ingenierías	2
	Arquitectura	1
	Total Ingenierías	3
Ciencias de la Salud	Medicina	1
	Total Ciencias de la Salud	1
Artes y Humanidades	Historia	1
	Total Artes y Humanidades	1

Total otros sectores de conocimiento y titulaciones	21
TOTAL	34

Fuente: original de la autora.

Con respecto al enfoque de investigación de la muestra de registros bibliográficos seleccionada, debe señalarse que tres son estudios teóricos clásicos, once son estudios empíricos con un enfoque cuantitativo, nueve son también empíricos pero con un encuadre cualitativo, y otros once se consideran trabajos de enfoque mixto. En concreto, de los once estudios cuantitativos, ocho son cuasi-experimentos, dos son estudios *ex-post-facto* y solo uno es un estudio descriptivo mediante encuestas. En lo referido a los nueve estudios cualitativos, ocho son estudios de caso y solo uno es un trabajo etnográfico.⁴ La tabla que sigue resume los datos.

Tabla III

Relación de registros por enfoque metodológico y tipología de estudio		
Enfoque metodológico	Tipología de estudio	Registros
Teórico	Clásico	3
	Cuasi-Experimentos	8
	Estudio <i>ex-post-facto</i>	2
Cuantitativo	Estudio descriptivo mediante encuestas	1
	Total estudios con enfoque cuantitativo	11
	Cualitativo	Estudi de caso
Estudio etnográfico		1
	Total estudios con enfoque cualitativo	9
Total estudios con enfoque mixto	Otras tipologías	11
	TOTAL	34

Fuente: original de la autora.

3. Clasificación de la tutoría entre iguales

En este apartado se revisa todo aquello que define una tutoría entre iguales con el objeto de esclarecer las características básicas que conforman este recurso didáctico y que lo dotan de un significado y de una finalidad específicos. Para ello, deconstruiremos la clasificación establecida por N. Falchikov y la compararemos con todos aquellos registros seleccionados con anterioridad⁵. Se persigue dirimir si realmente todas estas tipologías pueden ser consideradas modalidades de la tutoría entre iguales o si, por el contrario, se han confundido con algún otro tipo modalidad didáctica.

⁴ Para la clasificación de las tipologías y los enfoques de investigación se utilizó la ordenación propuesta por I. Montero y O. G. León (MONTERO; LEON 2007).

⁵ FALCHIKOV 2001.

En su libro *Learning Together. Peer tutoring in higher education*, Falchikov realiza un amplio estudio sobre la cuestión de las tipologías de tutoría entre iguales. Según la autora existen cuatro modalidades o tipologías posibles de este recurso didáctico: la tutoría entre iguales al mismo nivel en la que intervienen una pareja de estudiantes con el mismo estatus y en la que ambos adoptan tanto el rol del tutor como el del tutelado⁶; la tutoría entre iguales al mismo nivel en una sola institución en la que participan estudiantes y un coordinador con un estatus diferenciado⁷; la tutoría entre iguales a distinto nivel en la misma institución en la que concurren estudiantes de distintos niveles de enseñanza⁸; y la tutoría entre iguales a distinto nivel en dos instituciones en la que, además de intervenir estudiantes de diversos niveles, participan también dos instituciones⁹.

En referencia a la primera categoría que nos propone Falchikov, deberíamos hablar en este caso de aprendizaje entre iguales o de «*Reciprocal Peer-Tutoring*». Concretamente, los estudiantes de un mismo grupo-aula se tutelan entre ellos en el contexto de unos seminarios, donde alternativamente adoptan el rol de tutor. Sin embargo, tal y como apunta Menéndez Varela, el estudiante tutelado y el estudiante tutor:

«[...] se caracterizan por unos atributos que en ninguna circunstancia son intercambiables [...] Negar semejante aspecto presupone la alteración sustancial de la tutoría y, en consecuencia, obligaría a admitir que se estaría hablando de otra cosa.»¹⁰

Por lo tanto, siguiendo las indicaciones de Menéndez Varela, para que una tutoría entre iguales tenga lugar es indispensable que las dos figuras principales, esto es, el estudiante tutor y el estudiante tutelado, estén definidas correctamente y que, en ningún caso, se alteren estos roles. Además, para que cada una de estas dos figuras no sea intercambiable, se hacen necesarias unas características predeterminadas y específicas de cada individuo que no puedan confundirse con el rol opuesto. Si se acepta esta restricción, quedarían cuestionadas propuestas como la «*Reciprocal Peer-Tutoring*» en tanto que programas de tutoría entre iguales.

En cuanto a la segunda categoría, Falchikov utiliza la definición de B. Goldschmid y M. Goldschmid según la cual el tutor es seleccionado por el profesor de entre los componentes de un grupo-aula para conducir alguna sesión en clase¹¹.

⁶ «Same-level peer tutoring where participants within a cohort have equal status».

⁷ «Same-level peer tutoring involving one institution where unequal status is introduced by the co-ordinator».

⁸ «Cross-level peer tutoring involving one institution where unequal status derives from existing differences between tutors and tutees».

⁹ «Cross-level peer tutoring involving two institutions».

¹⁰ MENÉNDEZ VARELA 2010: 73.

¹¹ GOLDSCHMID; GOLDSCHMID 1976, citado en FALCHIKOV 2001: 36.

« [...] students from a class group were selected to teach their peers and were, thus, given a similar status advantage over the rest of their classmates as exists between students and lecturers.»¹²

El aspecto más destacado de esta modalidad es que no existen diferencias objetivas de nivel entre el estudiante seleccionado y sus compañeros. De hecho, en una sesión diferente puede ser otro estudiante el seleccionado para desempeñar un rol similar. Es posible el intercambio de los roles entre el tutor y el tutelado en diferentes sesiones, lo que acerca esta modalidad al «*Reciprocal Peer-Tutoring*», que como ya hemos visto se trata de una falsa tipología de tutoría entre iguales. Recordemos que, para que una tutoría entre iguales sea considerada como tal, debe poseer una particularidad que la diferencie del trabajo en grupo o del aprendizaje entre iguales. En este caso, por lo menos uno de los estudiantes deberá pertenecer a un nivel más elevado de enseñanza y adquirir el rol del tutor tal y cómo ya habíamos avanzado anteriormente.

La tercera categoría presenta varias modalidades. Falchikov llama a la primera de estas modalidades «*mentoring*», dando ya de entrada especial relevancia al papel del mentor; una figura que podría relacionarse con la del tutor, siempre teniendo en cuenta que la segunda requiere un grado de implicación más elevado que la primera, que solo actúa como guía o informador. Además, la autora la define como un encuentro entre estudiantes en el que el tutor pertenece a un curso más avanzado que el estudiante tutelado. Esta tipología se lleva a cabo en parejas, hecho que propicia una relación interpersonal próxima que ayuda a desarrollar las habilidades psicoafectivas de los estudiantes. Falchikov apunta que, gracias a esta tercera tipología de tutoría entre iguales, es posible introducir al estudiante novel en la cultura de la disciplina y del departamento o departamentos implicados.

Dentro de esta misma categoría, también se incluyen otras cinco modalidades; a saber: las PASS o «*Peer Assisted Study Sessions*», iniciativa original del departamento de Geografía de la Universidad de Nueva Inglaterra y en donde las tutorías se hacen por grupos de trabajo con un tutor —de hecho esta modalidad estaría estrechamente ligada a la mentoría vista anteriormente, pero tendría más que ver con el «*Supplemental Instruction*» que analizaremos más adelante; el «*Proctoring*», en la que la implicación del tutor es menor ya que, además de actuar como informador, administra unos test que los estudiantes tutelados deben complementar con el fin de recibir un feedback que les ayude a corregir sus errores; el «*Parrainage*», en la que los tutores actúan como consultores que apoyan a los estudiantes de reciente ingreso en la universidad y les enseñan técnicas de estudio o les proporcionan material académico; el SI o «*Supplemental Instruction*», en la que estudiantes de segundo curso son específicamente entrenados como tutores o «*leaders*» para guiar a los estudiantes de reciente ingreso; y las «*Cognitive apprenticeships*», en las que un estudiante tutor es emparejado con estudiantes tutelados con la finalidad de que les ayude a desarrollar habilidades metacognitivas gracias a la definición y resolución de problemas.

¹² FALCHIKOV 2001: 36.

Si analizamos las PASS, resolvemos que aquí ya se está hablando de una de las tipologías posibles de tutoría entre iguales. En este caso, se produce un encuentro entre estudiantes, en el que un estudiante de un nivel de enseñanza más avanzado tutela a un grupo de estudiantes noveles. De hecho, ya no se trabaja por parejas, sino en grupos de estudiantes que se reúnen con un solo estudiante tutor con la finalidad de construir aprendizajes en ambos sentidos. Por lo tanto, además de construir aprendizajes propios de trabajo en grupo, también se establece una relación entre estudiantes de diferentes niveles de enseñanza que permite que los estudiantes menos avanzados se enriquezcan con la experiencia del tutor y viceversa. Debido a que los tutores pertenecen a cursos más avanzados de aprendizaje y se encuentran ya plenamente involucrados en el sistema universitario, también se propicia una conexión más directa con el mundo académico por parte de los nuevos estudiantes.

En el «*Proctoring*», si bien existe un encuentro entre iguales en donde uno de los dos estudiantes pertenece a un nivel más elevado de enseñanza, la relación que se establece entre ellos no podría ser considerada una tutoría, ya que el tutor apenas actúa como informador o solo administra una ayuda esporádica y predefinida, en forma de actividades o tests adecuados a la enseñanza de los estudiantes tutelados.

«Proctors were responsible for reviewing course material, monitoring student progress and administering grading tests.»¹³

De hecho, este tipo de tutoría podría realizarse mediante una determinada plataforma electrónica y ello no cambiaría la dinámica de la submodalidad. Por contra, el uso de dicha plataforma electrónica sí afectaría a una tutoría entre iguales al uso, dado que en ella la implicación y el intercambio de las partes es considerablemente mayor. En otras palabras, el término tutoría implica un seguimiento y un apoyo por parte del estudiante que ejerce como tutor mucho más pronunciado que en el simple acto de informar o de revisar ejercicios; si este rol no se lleva a cabo de manera sistemática, quizá convendría pensar en una alternativa para definir y diferenciar el recurso.

En cualquier caso, la problemática de las diversas tipologías de tutorías entre iguales se aclara en el tercero de los casos de la primera modalidad de «*Cross-Level*». Concretamente, en el «*Parrainage*» los tutores actúan como consultores que apoyan a los estudiantes tutelados en su adaptación al mundo universitario. Además, los tutores facilitan material académico a sus tutelados y les ayudan a reforzar su desarrollo universitario gracias al aprendizaje de nuevas técnicas o metodologías de estudio. De hecho, todos los materiales o ejercicios que se trabajen en las sesiones, deben ajustarse estrictamente a la materia del curso académico y a las evaluaciones de las asignaturas que comprende. Por todo ello, en estas tutorías no se contempla la posibilidad de que se establezca una relación más afectiva que pueda originar otro tipo de aprendizaje que atienda a unas competencias vinculadas con la madurez personal de cada individuo. De todos modos y tal y como ya hemos podido ver en el «*Proctoring*», en este caso la implicación del tutor no conlleva una relación

¹³ FALCHIKOV 2001: 42.

socio-afectiva con el tutelado y el contacto que se establece entre ellos puede ser esporádico y puntual o, como ya se ha comentado, también puede realizarse a través de un chat.

En lo que se refiere al «*Supplemental Instruction*», el programa del cual se derivan todas las tipologías de tutorías entre iguales y que, como ya hemos visto al inicio del artículo, se desarrolló en la década de los 70 en Estados Unidos, tiene un funcionamiento particular en relación con el de los casos que ya hemos analizado. Aquí, los tutores están previamente formados dentro de unos programas de tutorías cuyo objetivo fundamental es el de reducir el índice de abandono en los estudios superiores. Si bien es cierto que los estudiantes tutelados forman una parte indispensable del programa y son los indudables beneficiarios de éste, en el SI se le da una notable importancia a la figura del tutor, tanto en lo referido a su aportación para con el aprendizaje de los estudiantes como en lo que tiene que ver con el suyo propio. Esto es, los tutores, al igual que los estudiantes, se benefician de las sesiones de tutoría en tanto que pueden desarrollar habilidades específicas — como la comunicativa o la de liderazgo de grupos. Además, los tutores también recuperan la materia de asignaturas que ya habían dado y construyen un conocimiento más profundo a la vez que ayudan a otros.

En la modalidad de «*Cognitive apprenticeships*» se incide en la forma de trabajo que se lleva a cabo durante las sesiones de tutoría entre iguales y en los beneficios didácticos perseguidos. En las sesiones de «*Cognitive apprenticeships*» adquieren el máximo relieve los procesos metacognitivos de los propios estudiantes. Asimismo, se persigue mejorar el aprendizaje de los contenidos de la asignatura en un entorno de grupos colaborativos reducidos. Por lo general, esta modalidad reúne a un estudiante tutor que se encuentra con dos estudiantes tutelados y ello no impide que pueda ser considerada una tutoría entre iguales en sentido pleno.

Por último, retomando la clasificación general de Falchikov, la cuarta categoría se refiere a una tutoría entre iguales en la que el estudiante tutelado y el estudiante tutor no pertenecen a la misma institución académica. La «*Cross-Institutional peer tutoring*» no pone en cuestión el encuentro entre estudiantes de dos niveles distintos de enseñanza, ni el aprendizaje que pueda darse como resultado de éste. Del mismo modo, tampoco afecta a la particular relación que se establece entre estudiantes, ni al enriquecimiento que resulta de este contacto. De hecho, olvidándonos por un momento de la particularidad del recurso didáctico que estamos intentando definir y clasificar, nadie pone en duda los beneficios que resultan del intercambio entre los miembros de diferentes centros de enseñanza y que se promueven desde algunos programas académicos institucionalizados. De todos modos, las tutorías entre iguales prevén beneficios académicos y objetivos de aprendizaje que también atienden al contenido y a la materia sobre la que se trabaja. Teniendo en cuenta esto, para que un tutor pueda ayudar y guiar el trabajo de los estudiantes tutelados de la mejor manera posible, lo conveniente sería que ya hubieran cursado la asignatura a la que está sujeto el trabajo que se realice o que, como mínimo, fueran conocedores de la misma: de sus contenidos, del perfil de los docentes que participan en ella y de su propuesta didáctica en sentido amplio.

4. Discusión de los estudios

A partir de la clasificación de Falchikov, a continuación se analizan las investigaciones que se han seleccionado en este trabajo. Para todo ello, primero, se estudiará la tipología de tutoría entre iguales que utilizan los estudios seleccionados; segundo, se revisarán las razones que justifican su uso; y tercero, se explorarán los objetivos de aprendizaje que el conjunto de dichas experiencias didácticas persiguen. Todo ello servirá para confirmar o negar si cada una de las propuestas puede ser considerada una verdadera tutoría entre iguales.

Concretamente, de las treinta y cuatro investigaciones con las que se trabaja, catorce llevan a cabo las tutorías entre iguales por parejas¹⁴, doce lo hacen en grupo¹⁵, y ocho combinan ambas modalidades¹⁶. Además, de estos treinta y cuatro, dos lo hacen a través de internet¹⁷. Esta última modalidad de tutoría electrónica supone, como es natural, la inexistencia del contacto directo entre el estudiante tutelado y el estudiante tutor y, por consiguiente, una relación que muy fácilmente puede reducirse a la estricta revisión de los ejercicios, a la discusión escrita sobre temas objeto de estudio o a la transferencia directa de información sobre la materia. Si bien es cierto que dicha modalidad didáctica podría acercarse al «*Proctoring*», aunque éste último no implique necesariamente el uso de entornos electrónicos, en ningún caso podríamos hablar de tutoría entre iguales en sentido estricto.

La mayoría de las catorce investigaciones que utilizan la tutoría entre iguales por parejas y que, además lo hacen de un modo no recíproco, pretenden generar una relación interpersonal entre los estudiantes que les permita desarrollar unas capacidades socio-afectivas y una mejora de la autoconfianza y la autosuficiencia en ambas partes¹⁸. La mayoría de las investigaciones que utilizan las tutorías entre iguales en grupos, coinciden en que lo que se pretende es desarrollar las capacidades comunicativas y de resolución de problemas tanto por parte del estudiante tutelado como por la del estudiante tutor¹⁹. Aunque casi todas las investigaciones esbozan algunos beneficios que reciben los tutores y los tutelados, a la postre y por norma general, dichos

¹⁴ DEKHINET 2008; DE SMET; VAN KEER; VALCKE 2008; THONUS 2001; DEESE-ROBERTS; KEATING 2000; GOOD; HALPIN; HALPIN 1998; CHUN; WINTER 1999; COGIE, STRAIN; LORINSKAS 1999; DOLTON 1994; MERRILL 1995; SHAMOON; BURNS 1995; KLAVANO; KULLESEID 1995; ZUMWALT 1994; GILLAM 1994; MULYANEY 1993.

¹⁵ MICIANO 2006; CHOUDHURY 2002; WYNN; CADET; PENDLETON 2000; GROBMAN 1999; HOUSTON; LAZENBATT 1999; HOLTON: 1998; SAWYER *et al.* 1996; RUBENSTEIN 1996; DOLTON 1994; WALSH; SEMB 1993; MOUST; SCHMIDT 1992.

¹⁶ MYNARD; ALMARZOUQI 2006; ZUCKERMANN; AZARIA 1999; XU; HARTMAN; URIBE; MENCKE 2001; BLAU 1998; CARTER; McNEILL 1998; BRIGHAM 1994; VANDERBILT; NICOLAY 1995; STAHL NORMAN 1991.

¹⁷ DEKHINET 2008; DE SMET; VAN KEER; VALCKE 2008.

¹⁸ La única investigación que realiza la tutoría por parejas de manera recíproca es CHUN; WINTER 1999.

¹⁹ CHOUDHURY 2002; WYNN; CADET; PENDLETON 2000; HOUSTON; LAZENBATT 1999; HOLTON: 1998; SAWYER *et al.* 1996; RUBENSTEIN 1996; WALSH; SEMB 1993; MOUST; SCHMIDT 1992.

estudios centran sus esfuerzos en los resultados obtenidos por el tutor²⁰. De hecho, la mayoría de dichos estudios utilizan como enfoque didáctico de sus tutorías entre iguales el SI e incluyen programas de formación de sus estudiantes tutores. Por ejemplo, R. Z. Miciano realiza sus sesiones de tutoría entre iguales basándose en el SI y mediante un grupo de estudiantes que se reúne en unos seminarios de tres horas y de periodicidad semanal. El mismo autor, aunque apunta los beneficios que reciben sus estudiantes tutelados — en relación con su rendimiento académico y con el aumento de la capacidad para resolver conflictos— da mayor relevancia a los beneficios obtenidos por los tutores que, además, han recibido una formación previa. En este caso, los estudiantes tutores aprenden enseñando y toman conciencia de su propio aprendizaje en tanto que perciben la evolución que llevan a cabo los estudiantes a los que están tutelando²¹.

Otras investigaciones recogidas en este trabajo, como la de T. Thonus, coinciden en utilizar las tutorías entre iguales por parejas si la finalidad de las mismas es atender a los beneficios que recibe la figura del estudiante tutor. Thonus, en su investigación sobre cómo se establece el rol que desarrolla cada tutor en cada sesión de tutoría que lleva a cabo, apunta que se atiende más y mejor a esta cuestión si las tutorías entre iguales se desarrollan por parejas. En estas, la implicación que se genera entre ambos estudiantes deviene más afectiva y el tutor se implica de una forma más emocional quizá porque los esfuerzos se concentran en la mejora del aprendizaje de un solo estudiante. Además, por el carácter de las sesiones, el análisis de los resultados se obtiene de la transcripción y revisión de las grabaciones que se realizan durante éstas y del vocabulario que se utiliza en ellas para poder analizar en profundidad de qué manera los estudiantes se relacionan entre ellos y que vínculos se generan.

De las doce investigaciones que nos proponen un modelo de tutoría entre iguales en grupo, concretamente dos de ellas, la de Y. Xu, S. Hartman, G. Uribe y R. Mencke por un lado, y la de T. A. Brigham por el otro, coinciden en medir el éxito de las sesiones a partir del número de estudiantes. Las dos investigaciones llevan a cabo las sesiones de tutorías entre iguales con un solo tutor y con un grupo de estudiantes tutelados reducido —de dos a seis estudiantes, concretamente. En este sentido Xu, Hartman, Uribe y Mencke, parafraseando a K. Topping y G. Watson, afirman que «*Tutoring sessions with a smaller student-to-tutor ratio can provide the forum for this learning*»²². Esto es, por la importancia que radica en la relación que se establece entre ambos estudiantes —el tutor y el tutelado— y que da sentido al propio recurso, es preferible que cada grupo de estudiantes sea lo más reducido posible. Aunque en ambas investigaciones se concluye que, cuanto menor es el número de estudiantes mayor es el éxito en el aprendizaje, en ningún caso se demuestran tales afirmaciones con datos empíricos.

²⁰ MICIANO 2006; ZUCKERMANN; AZARIA 1999; THONUS 2001; GOOD; HALPIN; HALPIN 1998; BLAU 1998; DOLTON 1994; MERRILL 1995; SHAMOON; BURNS 1995; KLAVANO; KULLESEID 1995; RUBENSTEIN 1996; GILLAM 1994; WALSH; SEMB 1993.

²¹ MICIANO 2006: 76.

²² TOPPING; WATSON 1996 citado en XU; HARTMAN; URIBE; MENCKE 2001: 23.

En cambio, otras investigaciones que realizan las sesiones de tutorías entre iguales también en grupos, o bien no atienden a la problemática del número de estudiantes tutelados por sesión o bien simplemente coinciden en afirmar que, debido a los recursos de los que se disponen, los grupos de estudiantes no pueden ser reducidos²³. L. D. Walsh y G. Semb, que también utilizan grupos con un número de estudiantes tutelados superior a ocho, afirman que es más beneficioso trabajar en grupos grandes porque de este modo los tutores desarrollan de una manera más efectiva sus habilidades comunicativas y aprenden a resolver problemas en grupo. Sin embargo, en la medida en que Walsh y Semb llevan a cabo las tutorías entre iguales de manera recíproca o, lo que es lo mismo, utilizan las «*Reciprocal Peer Tutoring*» tampoco en este caso podemos hablar de una tutoría entre iguales propiamente dicha; su innovación, por el contrario, se centra más en el aprendizaje en grupos que en los beneficios específicos del recurso didáctico que nos ocupa²⁴. Lo mismo ocurre en el caso del estudio de C. C. Chun y S. Winter quienes desarrollan un programa de tutorías entre iguales con estudiantes del mismo nivel de enseñanza, y destacan que mediante la utilización de las tutorías recíprocas todos los estudiantes aprenden a ejercer de tutores y de tutelados a la vez y, de este modo, aprenden a beneficiarse de las ventajas que proporcionan ambos roles.

Por lo que se refiere a las ocho investigaciones que utilizan las tutorías entre iguales de tipo mixto, esto es, que combinan la realización de las sesiones ya sea por grupos de estudiantes con uno o más tutores o por parejas, la mayoría de ellas no dan explicaciones a la hora de justificar la elección de este tipo de tutoría. Por ejemplo, A. Stahl Norman afirma que no tiene margen de maniobra con respecto al número de estudiantes por grupo debido a los recursos de los que dispone —pocos estudiantes tutores y demasiados estudiantes tutelados²⁵. De todos modos, tampoco nos indica cuál habría sido su opción si hubiera dispuesto de las herramientas y de los recursos necesarios para desarrollar un programa de tutorías entre iguales plenamente ajustado a sus intenciones. En este sentido, también es importante destacar que todas estas investigaciones excepto una²⁶, utilizan el modelo de Falchikov «*Cross-Level Peer Tutoring*» para desarrollar las tutorías que

²³ MICIANO 2006; BRIGHAM 1994; SAWYER *et al.* 1996; WALSH; SEMB 1993.

²⁴ En total, son seis las investigaciones que utilizan la tutoría de manera recíproca (CHOU DHURY 2002; CHUN; WINTER 1999; HOUSTON; LAZENBATT 1999; HOLTON: 1998; STAHL NORMAN 1991; WALSH; SEMB 1993) y veintiocho las que lo hacen de manera no recíproca; esto es, utilizando a un tutor de un curso más avanzado que no varía en ningún caso (DEKHINET 2008; DE SMET; VAN KEER; VALCKE 2008; THONUS 2001; DEESE-ROBERTS; KEATING 2000; GOOD; HALPIN; HALPIN 1998; COGIE, STRAIN; LORINSKAS 1999; DOLTON 1994; MERRILL 1995; SHAMOON; BURNS 1995; KLAVANO; KULLESEID 1995; ZUMWALT 1994; GILLAM 1994; MULYANEY 1993; MICIANO 2006; WYNN; CADET; PENDLETON 2000; GROBMAN 1999; SAWYER *et al.* 1996; RUBENSTEIN 1996; DOLTON 1994; WALSH; SEMB 1993; MOUST; SCHMIDT 1992; MYNARD; ALMARZOUQI 2006; ZUCKERMANN; AZARIA 1999; XU; HARTMAN; URIBE; MENCKE 2001; BLAU 1998; CARTER; McNEILL 1998; BRIGHAM 1994; VANDERBILT; NICOLAY 1995). Se da la circunstancia de que las investigaciones sobre la tutoría en grupo que forman parte de las «*Same-Level Peer Tutoring*» son también recíprocas, y de que las «*Cross-Level Peer Tutoring*», coinciden en ser no recíprocas. Así pues, las seis investigaciones que forman parte de las «*Same-Level Peer Tutoring*» pertenecen también al grupo de «*Reciprocal Peer tutoring*» y, en consecuencia, no deberían ser consideradas auténticos programas de tutoría entre iguales.

²⁵ STAHL NORMAN 1991.

²⁶ STAHL NORMAN 1991.

llevan a cabo; es por ello que estaríamos hablando en estos casos de la utilización de una tutoría entre iguales en sentido estricto.

5. Conclusiones

A partir de nuestro estudio, podemos afirmar que la mayoría de registros revisados no muestran con claridad los motivos de la selección de una tipología u otra de tutoría o bien la información aportada a tal efecto no alcanza el detalle deseable. Todo ello pone de manifiesto la problemática a la que nos enfrentamos; esto es, el uso de una determinada tipología de tutoría entre iguales sin la consideración de sus especificidades y sus beneficios didácticos. Ello sumado a la insuficiente definición de unos objetivos de aprendizaje integrados en un determinado programa de tutoría y a la frecuente escasez de recursos de los que se dispone para su consecución, alertan de un escenario didáctico en el que conviene, sin duda, seguir trabajando.

Los problemas principales que se derivan de la falta de cohesión a nivel general en la utilización de las tutorías entre iguales y, por supuesto, las vicisitudes derivadas de su ejecución en los contextos particulares, pasan, en primer lugar, por la falta de un consenso que defina y clasifique este recurso didáctico ya desde su creación en la década de los 70 del siglo XX y, en segundo lugar, por la falta de información que se tiene de él en general. Es por ello que futuras aportaciones deberán ahondar en la problemática planteada con la finalidad de poder lograr una mayor cohesión y claridad en la definición de una tutoría entre iguales y en los procesos y protocolos de actuación para su puesta en marcha.

Llegados a este punto y a partir del análisis de la clasificación propuesta por Falchikov y de las diferentes investigaciones seleccionadas, se infiere que es preciso aportar una nueva relación de tipologías. A grandes rasgos, dependiendo de los objetivos de aprendizaje que se persigan, las tutorías entre iguales pueden realizarse por grupos o por parejas, esto es, o con dos estudiantes, un tutor y un tutelado, por un lado, o con más de dos estudiantes, ya sea con más de un tutor o con más de un tutelado, por el otro. Además, las tutorías entre iguales siempre serán «*Cross-Level*» y, por lo tanto, nunca podrán ser recíprocas, puesto que el tutor siempre deberá pertenecer a un curso más avanzado con respecto al nivel de los estudiantes tutelados.

Tampoco sería aventurado proponer una relación de tipologías de tutoría entre iguales que no tengan que ver tanto con el número de estudiantes o con el nivel de enseñanza al que pertenezcan, como con la metodología de trabajo que se siga durante la sesión y con los objetivos de aprendizaje que se persigan. De hecho, Falchikov, en su tipología de «*Cognitive apprenticeships*», ya apunta a una posible clasificación de las tutorías en este sentido. Para estas «*Cognitive apprenticeships*» se propone una metodología que promueve el aprendizaje cognitivo de los estudiantes.

Bibliografía

- BLAU, S. (1998). «Exploring the Tutor/Client Conversation: A Linguistic Analysis». *Writing Center Journal*. Vol. 19, núm. 1, 19-48. [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2012].
http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/publications/wcj/wcj19.1/wcj19.1_blau.pdf
- BRIGHAM, T. A. (1994). «Excel: An Intensive and Structured Program of Advising and Academic Support To Assist Minority Freshmen To Succeed at a Large State University». *Journal of Behavioral Education*. Vol. 4, núm. 2, 227-242. [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2012].
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED369375.pdf>
- CARTER, K.; McNEILL, J. (1998). «Coping with the Darkness of Transition: Students as the Leading Lights of Guidance at Induction to Higher Education». *British Journal of Guidance and Counselling*. Vol. 26, núm. 3, 399-415. [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2012].
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03069889808253852>
- CHOUDHURY, I. (2002). «Use of Reciprocal Peer Tutoring Technique in an Environmental Control Systems Course at an Undergraduate Level». *Journal of Construction*. Vol. 7, núm. 3, 137-142. [Fecha de consulta: 16 de marzo de 2012].
<http://www.ascjournal.ascweb.org/journal/2002/no3/Fall%202002,%20Vol.%207,%20No.%203,%20pp.%20137-142.pdf>
- CHUN, C. C.; WINTER, S. (1999). «Classwide Peer Tutoring with or without Reinforcement: Effects on Academic Responding, Content Coverage, Achievement, Intrinsic Interest and Reported Project Experiences». *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. Vol. 19, núm. 2, 191-205. [Fecha de consulta: 28 de marzo de 2012].
<http://hub.hku.hk/bitstream/10722/42665/1/44457.pdf?accept=1>
- COGIE, J.; STRAIN, K.; LORINSKAS, S. (1999). «Avoiding the Proofreading Trap: The Value of the Error Correction Process». *Writing Center Journal*. Vol. 19, núm. 2, 7-32. [Fecha de consulta: 28 de marzo de 2012].
http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/publications/wcj/wcj19.2/wcj19.2_cogie.pdf
- DE SMET, M.; VAN KEER, H.; VALCKE, M. (2008). «Blending asynchronous discussion groups and peer tutoring in higher education: An exploratory study of online peer tutoring behaviour». *Computers and Education*. Vol. 50, núm. 1, 201-223. [Fecha de consulta: 16 de marzo de 2012].
http://pdn.sciencedirect.com/science?_ob=MiamiImageURL&_cid=271849&_user=145085&_pii=S036013150600090X&_check=y&_origin=article&_zone=toolbar&_coverDate=31-Jan

[008&view=c&originContentFamily=serial&wchp=dGLbVIV-zSkzV&md5=05051e762095a64ab80cec36001f77d3/1-s2.0-S036013150600090X-main.pdf](#)

DEESE-ROBERTS, S.; KEATING, K. (2000). «Integrating a Library Strategies Peer Tutoring Program». *Research Strategies*. Vol. 17, núm. 2-3, 223-229. [Fecha de consulta: 27 de marzo de 2012].
http://ac.els-cdn.com/S0734331000000392/1-s2.0-S0734331000000392-main.pdf?_tid=af97334a2a0fe087108d0baa71b46f0f&acdnat=1332843048_9a6f78f59e80fa7229a84f8910ea2656

DEKHINET, R. (2008). «Online Enhanced Corrective Feedback for ESL Learners in Higher Education». *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 21, num. 5, 409-425. [Fecha de consulta: 16 de marzo de 2012].
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09588220802447669>

DOLTON, P. *et al.* (1994). «The Economic Evaluation of Peer Counselling in Facilitating Computer Use in Higher Education». *Education Economics*. Vol. 2, núm. 3, 313-326.

FALCHIKOV, N. (2001). *Learning Together. Peer tutoring in higher education*. Londres: Taylor & Francis.

GILLAM, A. *et al.* (1994). «The Role of Authority and the Authority of Roles in Peer Writing Tutorials». *Journal of Teaching Writing*. Vol. 12, núm. 2, 161-198. [Fecha de consulta: 03 de mayo de 2012].
<https://journals.iupui.edu/index.php/teachingwriting/article/viewFile/1150/1110>

GOOD, J. M.; HALPIN, G.; HALPIN, G. (1998). «The Affective and Academic Benefits for Mentors in a Minority Engineering Program». In: [Sin editores]. *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association* (New Orleans, del 4 al 6 de noviembre de 1998). New Orleans: [Sin editorial], 1-17.

GOLDSCHMID, B.; GOLDSCHMID, M.L. (1976). «Peer teaching in higher education: a review». *Higher Education*. Núm. 5, 9-33.

GROBMAN, L. (1999). «Building Bridges to Academic Discourse: The Peer Group Leader in Basic Writing Peer Response Groups». *Journal of Basic Writing*. Vol. 18, núm. 2, 47-68. [Fecha de consulta: 28 de marzo de 2012].
<http://vac.colostate.edu/jbw/v18n2/grobman.pdf>

HOLTON, D. (1998). «Teaching versus Lecturing: Some Thoughts on the Teaching of Mathematics at Tertiary Level». *Teaching Mathematics and Its Applications*. Vol. 17, núm. 2, 49-54. [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2012].
<http://teamat.oxfordjournals.org/content/17/2/49.full.pdf+html>

- HOUSTON, S. K.; LAZENBATT, A. (1999). «Peer Tutoring in a Modelling Course». *Innovations in Education and Training International*. Vol. 36, núm. 1, 71-79. [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2012].
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1355800990360110>
- KLAVANO, A. M.; KULLESEID, E. R. (1995). «Bibliographic Instruction: Renewal and Transformation in One Academic Library». *Reference Librarian*. Núm. 51-52, 359-383.
- MENÉNDEZ, J. L. (2010). «El problema terminológico de la tutoría entre iguales y la afirmación de su especificidad didáctica». *Observar*. Núm. 4, 66-94.
- MERRILL, D. C. *et al.* (1995). «Tutoring: Guided Learning by Doing». *Cognition and Instruction*. Vol. 13, núm. 3, 315-372. [Fecha de consulta: 19 de abril de 2012].
<http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA309385>
- MICIANO, R. Z. (2006). «Piloting a Peer Literacy Program: Implications for Teacher Education». *Asia Pacific Education Review*. Vol. 7, núm. 1, 76-84. [Fecha de consulta: 16 de marzo de 2012].
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ752329.pdf>
- MONTERO, I.; LEON, O. G. (2007). «Guía para nombrar los estudios de investigación en psicología». *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 7, núm. 3, 847-862.
- MOUST, J. C.; SCHMIDT, H. G. (1992). «Undergraduate Students as Tutors: Are They as Effective as Faculty in Conducting Small-Group Tutorials?». In: [Sin editores]. *American Educational Research Association Symposium on Rewarding Teaching at Research Universities* (San Francisco, 23 de abril de 1992). San Francisco: [Sin editorial], 1-17.
- MULYANEY, M. K. (1993). «Two Negatives Equal a Positive: Semiotic Mediation in Peer Tutoring». In: [Sin editores]. *Annual Meeting of the Conference and College Composition and Communication* (San Diego, del 31 de marzo al 3 de abril). San Diego: [Sin editorial], 1-12.
- MYNARD, J.; ALMARZOUQI, I. (2006). «Investigation Peer Tutoring». *ELT Journal*. Vol. 60, núm. 1, 13-22. [Fecha de consulta: 16 de marzo de 2012].
<http://203.72.145.166/ELT/files/60-1-2.pdf>
- RUBENSTEIN, I. *et al.* (1993). «Rx for Tutor Training». In: [Sin editores]. *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication* (San Diego, del 31 de marzo al 3 de abril de 1993). San Diego: [Sin editorial], 1-21.

- SAWYER, S. J. *et al.* (1996). «Effects of Supplemental Instruction on Mean Test Scores and Failure Rates in Medical School Courses». *Academic Medicine*. Vol. 71, núm. 12, 357-359. [Fecha de consulta: 11 de abril de 2012].
http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1996/12000/Effects_of_supplemental_instruction_on_mean_test.21.aspx
- SHAMOON, L. K.; BURNS, D. H. (1995). «A Critique of Pure Tutoring». *Writing Center Journal*. Vol. 15, núm. 2, 134-151. [Fecha de consulta: 19 de abril de 2012].
http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/publications/wcj/wcj15.2/wcj15.2_shamoon.pdf
- STAHL NORMAN, A. *et al.* (1991). «Baker's Dozen of the Best Ideas for College Learning Specialists». In: [Sin editor]. *Annual Meeting of the Illinois Reading Council of the International Reading Association* (Springfield, 16 de marzo de 1991). Springfield: [Sin editorial], 1-17.
- TOPPING, K.; WATSON, G. (1996). «Vygotsky, tutoring and learning». *Oxford Review of Education*. Núm. 22, 5-17.
- THONUS, T. (2001). «Triangulation in the Writing Center: Tutor, Tutee, and Instructor Perceptions of the Tutor's Role». *Writing Center Journal*. Vol. 22, núm. 1, 59-82. [Fecha de consulta: 22 de marzo de 2012].
http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/publications/wcj/wcj22.1/22.1_Thonus.pdf
- VANDERBILT, D.; NICOLAY, T. (1995). «The Variable-Credit College Writing Course». In: [Sin editores]. *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication* (Washington, del 23 al 25 de marzo de 1995). Washington: [Sin editorial], 1-9.
- WALSH, L. D.; SEMB, G. (1993). «Assessing Peer-Tutoring in the Classroom: A Comparison of Obtrusive and Unobtrusive Measures». In: [Sin editor]. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Atlanta, del 12 al 16 de abril de 1993). Atlanta: [Sin editorial], 1-72.
- WYNN, E. S.; CADET, L. P.; PENDLETON, E. P. (2000). «A Model for Teaching Writing: Socially Designed and Consensus Oriented». In: [Sin editor]. [Sin título]. [Sin lugar y sin fecha], 1-38.
- XU, Y.; HARTMAN, S.; URIBE, G.; MENCKE, R. (2001). «The Effects of Peer Tutoring on Undergraduate Students' Final Examination Scores in Mathematics». *Journal of College Reading and Learning*. Vol. 32, núm. 1, 22-31. [Fecha de consulta: 22 de marzo de 2012].
<http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-College-Reading-Learning/80634032.html>

- ZUCKERMANN, T.; AZARIA, S. (1999). «Students Help Students: A Report on a Cooperative Project Involving Teachers' College Students and Students of the Preparatory Program of Achva Academic College». In: [Sin editor]. *International Conference on Teacher Education* (Doar Beit Berl, del 27 de junio al 1 de julio de 1999). Doar Beit Berl: Achva Academic College-Talpiot College, 1-20.
- ZUMWALT, J. (1994). «Exploring Peer Tutor Differences and Biases». In: [Sin editor]. *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication* (Nashville, del 16 al 19 de marzo de 1994). Nashville: [Sin editorial], 1-24.