

Una experiencia de tutoría de iguales en la universidad

DR. LOPEZ LOPEZ, E. (Dir.)*; ARCHILLA ESTEVAN, M.;
FERNANDEZ SARRIA, J.; GALVEZ HERNANDEZ, M.;
GARCIA FERNANDEZ, N.

Introducción

Con frecuencia se habla de la necesidad de que el profesor convierta su proceso de enseñanza en clase en situación de reflexión, mediante la transformación de la clase en laboratorio de estudio de su propia actividad, en orden a un mejor aprendizaje de los alumnos. Eso es lo que hemos querido hacer en la asignatura de *Pedagogía Diferencial*, ubicada en el curso quinto de los estudios de Pedagogía.

Quisimos abordar un estudio experimental para comprobar en qué grado dos diferentes modos de intervención docente, la Enseñanza Convencional y el Sistema Personalizado de Instrucción de Keller, modificaban el rendimiento en un bloque de aprendizaje de la asignatura siendo los alumnos de alta y baja aptitud académica.

Pero unas han sido las expectativas y otros han sido los derrotos por los cuales hemos discurrido durante el curso de la Experimentación, que, finalmente, se ha convertido en Experiencia.

1. Planteamiento de la Experiencia

No era sólo una Experiencia lo que pretendíamos transmitir cuando iniciamos este estudio. Muy al contrario, perseguíamos contrastar dos proce-

* Este trabajo ha sido realizado, en su mayor parte, a partir de los resúmenes, que relataban la experiencia de los alumnos-tutores. Además de los citados arriba y al mismo nivel de importancia, es de justicia mencionar a los también alumnos-tutores Elvira CONGOSTO LUNA y Arturo GONZALEZ GALAN, todos los cuales han contribuido a que la experiencia se realizara y a que el borrador inicial sufriera rectificaciones, hasta la redacción final.

dimientos de enseñanza y de aprendizaje, que pudieran beneficiar de modo diferente a tipos de sujetos diferentes según su aptitud académica.

1.1. Nuestra Intención Inicial

Ya hace dos años nos interesó contrastar la eficacia de dos procedimientos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad, como eran el Sistema Personalizado de Instrucción (PSI) y la Enseñanza Convencional (EC) (Cfr. López López, 1991). Los resultados en alumnos universitarios españoles a favor de la situación individualizada fueron superiores y muy esperanzadores, al igual que lo habían sido fuera de nuestras fronteras.

Una vez comprobado que dicho Sistema de Individualización era eficaz y, dado que el mayor interés de cualquier educador es conseguir que los sujetos de menor capacidad académica sean los que se beneficien especialmente de su enseñanza, nos interesó comprobar si estos procedimientos afectaban de modo diferente el rendimiento de sujetos de diferente actitud académica, en este caso alta y baja, dado que había suficientes indicios en la literatura, que lo atestiguaban. La preocupación era, pues, además de teórica, eminentemente práctica, es decir, cómo conseguir elevar el nivel de rendimiento de los sujetos que ordinariamente rendían bajo.

Para ello, utilizamos como variable de aptitud académica el rendimiento, obtenido de la aplicación de una prueba objetiva, de alta fiabilidad, del examen parcial primero (14 de febrero de 1992) en la asignatura de *Pedagogía Diferencial*, perteneciente al curso quinto.

A partir de la media aritmética, como estadístico de corte, de un total de 91 alumnos identificamos 47 de aptitud académica alta y 44 de aptitud baja. Cada uno de los grupos los asignamos aleatoriamente a cada uno de los tratamientos, es decir, PSI y EC. Nos resultaron 46 asignados al PSI, 24 de aptitud alta y 22 de baja; y 45 a la EC, 23 de alta y 22 de baja aptitud académica, los cuales actuarían como grupo de control.

El Curso objeto de estudio iba a ser el bloque de aprendizaje de la asignatura denominado *Diferencias individuales y Educación*, con una duración que iba desde el 24 de febrero hasta el 23 de abril y con una generosa oferta de 30 horas a la semana de atención al alumno.

La materia se dividió en tres Unidades de aprendizaje, cada una de las cuales era preciso dominar en un grado considerable (80 por ciento de acierto en las preguntas que se formulaban, que ordinariamente eran 15) para poder pasar a la siguiente. Se admitía el 70 por ciento; pero, en este caso, se formulaban dos preguntas adicionales que deberían acertar. Cuando el alumno consideraba que estaba preparado acudía a los tutores.

¿Quiénes son los tutores? Son alumnos elegidos para ser tutores siguiendo estos criterios:

- 1) Tener un alto aprovechamiento del curso;
- 2) Poseer una fuerte motivación hacia la ayuda de sus compañeros; y

3) Estar dispuestos a prestar un mínimo de cinco horas a la semana para ejercer de tutores de sus compañeros.

Para que pudieran desarrollar satisfactoriamente su cometido fueron adiestrados previamente en el buen funcionamiento del Curso.

Las tareas fundamentales que desarrollaron fueron, entre las principales, las siguientes:

1) Evaluar el rendimiento de los alumnos, cuando éstos creían dominar la Unidad de Aprendizaje y querían pasar al estudio de la siguiente. Esto se realizó al menos tres veces por alumno;

2) Como consecuencia de la tarea anterior, dar información sobre los resultados del control. No solamente decían si habían o no superado la Unidad; tampoco se limitaban a señalar qué pregunta habían acertado o cuál errado, sino que indicaban la respuesta correcta y explicaban el por qué;

3) En el caso de los alumnos, que no superaban la Unidad, dar recomendaciones alternativas de estudio para que pudieran superarla en el siguiente intento; y

4) Finalmente, desarrollar una labor especialmente querida por ellos, esto es, cultivar la dimensión de relación y apoyo, especialmente en el caso de los alumnos no dominadores.

Sigamos. El rendimiento final, que serviría para poder comparar los grupos de experimentación, se tomaría de la prueba conjunta y común que se realizaría el día 24 de abril. En páginas posteriores se pueden consultar más detalles sobre el proceso, así como en Keller (1968).

¿Cómo caló el sistema en los alumnos? Más adelante se describen las incidencias de presentación a las distintas Unidades de aprendizaje, pero baste decir que, de los 46 alumnos potenciales del PSI, 22 se presentaron a la Primera Unidad; de ellos, 17 a la segunda y, 9, de éstos, a la tercera.

A la vista el número de alumnos presentados a las distintas Unidades, nos pareció que no se podía pensar que aquéllos, que habían realizado las tres Unidades del Curso, es decir, los que habían seguido el curso en su totalidad, pudieran ser considerados representativos del conjunto de alumnos del grupo experimental, ni, menos, representativos de las dos categorías de aptitud. Lógicamente, se han descartado cualesquiera comparaciones entre tratamientos, dado que la mortalidad experimental ha sido sesgada.

El rendimiento que hubiese sido adecuado comparar es el que se debía de haber recogido de una prueba objetiva realizada el 24 de abril, como estaba anunciado. Pero se tuvo que utilizar el rendimiento obtenido de una prueba objetiva aplicada el 18 de mayo y que cubría el objetivo del Curso, dado que no se presentaron suficientes, y representativos, alumnos de todas categorías de experimentación a la prueba del día 24. Es decir, se trataría de rendimiento mediato.

Ello no obsta para que, aunque sea a título de ilustración, comparemos en el grupo de alumnos de capacidad alta (y baja, en menor grado) que fueron asignados al PSI, si los estadísticos difieren entre algunos subgru-

pos que se pueden formar, según el número de Unidades presentadas y superadas. Así, por ejemplo, en el grupo de sujetos de alta capacidad, el subgrupo que superó las tres Unidades ($n = 7$) contra el que no se presentó a ninguna ($n = 8$): Y, en efecto, difieren. Mientras la media aritmética del primer subgrupo fue de 7.58 ($S = 1.37$), la del segundo fue de 6.16 ($S = 1.42$).

Podemos comparar, asimismo, el subgrupo que realizó con éxito dos o tres Unidades ($N = 11$) contra el que realizó una o ninguna ($N = 11$). En principio, la diferencia de medias debería ser menor. En el primer grupo fue de 7.01 ($S = 1.46$) y en el segundo de 6.61 ($S = 1.58$).

Es decir, los sujetos de alta capacidad, que siguen las Unidades conforme al modelo, rinden más alto y son más homogéneos que los que no lo siguen o lo siguen en grado muy reducido.

Solamente 2 de los 22 alumnos de baja capacidad, que tendrían que haber seguido el PSI, cubrieron las tres Unidades de aprendizaje. Por tanto, poco se ha podido hacer con dicho grupo. Hemos querido formar dos grupos, el de los que han cubierto dos o tres Unidades ($n = 4$) contra ninguna ($n = 9$). De dicha comparación se obtiene una media de 5.90 ($S = 0.95$) para el primer subgrupo y de 5.62 ($S = 1.56$) para el segundo.

Pero, aparte de los estadísticos, la nota más negativa que se nos ocurre entre sacar de todo esto es la siguiente: Mientras siete alumnos de alta capacidad han cubierto las tres Unidades del Curso (y hasta 11, dos o tres), solamente dos de baja capacidad han cubierto las tres (hasta cuatro, dos o tres). Es decir, han seguido el Curso en mayor proporción los alumnos de alta capacidad, que son precisamente quienes teóricamente menos necesitan del Curso o, al menos, aquellos alumnos que no eran sus destinatarios principales.

De todo lo cual pensamos que se puede concluir que hay indicios de mejora en los alumnos, pero no sabríamos si se puede afirmar con rotundidad lo que escribe el tutor Juan Fernández: "Una vez concluido el período fijado para llevar a cabo esta investigación se ha podido observar que los alumnos que han seguido este sistema han obtenido mejores calificaciones en la asignatura que los del grupo de control, verificando así los resultados planteados por Keller en sus investigaciones, y mostrando al PSI como un sistema muy útil".

1.2. Nuestra Experiencia de Tutoría

Introducción

A la vista de la alta mortalidad en las dos categorías de aptitud en el grupo experimental y el reducido número de alumnos del grupo de control, que se presentó a la prueba del 24 de abril, aunque se presentaron todos a la del 18 de mayo, nos vimos en la necesidad de desistir de nuestra inicial intención.

De común acuerdo, tomamos la decisión de centrar nuestros esfuerzos en la experiencia universitaria de tutoría vivida por los tutores del Curso sobre sus propios compañeros o iguales. Quisimos ver qué se decía en las fuentes sobre la tutoría de iguales en la Universidad, es decir, en qué consistía y las variables con las que se relacionaba. Dos de los tutores hicieron una búsqueda mediante CD-ROM en la base de datos ERIC.

El descriptor utilizado fue *peer tutoring in higher education*. Encontramos 51 referencias; con *proctor* ocho. Lo redactado se refiere sólo a los resúmenes (Abstracts).

Goodlad y Hirst (1989) definen la *tutoría de iguales* como “el sistema de instrucción en el cual los estudiantes ayudan a los demás y aprenden enseñando”. Los principales tipos de tutoría que existen en la bibliografía revisada son *peer tutoring*, esto es, tutoría entre iguales, donde uno es el tutor y el otro el tutorizado; y *reciprocal peer tutoring*, en la que ambos sujetos realizan los dos papeles.

Entre los principales destinatarios de la *peer tutoring*, además de los alumnos universitarios, encontramos alumnos retrasados en el aprendizaje, trabajadores de empresa, alumnos con riesgo de fracaso escolar, alumnos de enseñanza y comprensión de técnicas de estudio, de enseñanza de habilidades dialécticas, de recuperación de asignaturas, con problemas de conducta y profesores que aprenden a enseñar.

El papel de tutor puede desempeñarlo un alumno aventajado del mismo curso, un compañero de clase, un compañero de trabajo, un ordenador y alumnos de recuperación.

No podemos olvidar la evaluación de la tutoría de iguales. Considerando los resultados de forma global, se aprecia que este sistema produce resultados positivos, pues incrementa el rendimiento académico tanto de los tutorizados como de los tutores; disminuye el nivel de ciertas variables que perjudican al alumno en su rendimiento, como la ansiedad; produce una actitud positiva hacia las asignaturas y mejora la conducta de los alumnos.

A la vista de estos resultados nos animamos a continuar por la vía de tutoría de iguales. Para ello, a cada uno de los tutores se les pidió que en unas cuartillas describieran en detalle el proceso de tutoría y cómo fueron viviendo las distintas fases por las que pasaron. Los contenidos, que vienen a continuación, los hemos entresacado de los recuerdos de los tutores, excepto los de la tutora María Archilla, ya que por su originalidad y claridad nos ha parecido conveniente que figurara en su totalidad; por eso los hemos incluidos en el Apéndice.

El esquema que se va a seguir utiliza como hilo conductor el proceso cronológico de las distintas etapas de la sesión de tutoría. De este modo su comprensión es mayor y tiene cierta unidad.

1.2.1. La situación previa al examen formativo

El curso comenzaba cuando el alumno adquiría la Guía de Estudio en el Servicio de Fotocopias y se disponía al estudio de la primera Unidad de aprendizaje. En la Guía de Estudio figuraban los Objetivos del Curso, tanto el general (La comprensión y evaluación de la Individualización Educativa) como los específicos; figuraban también los Contenidos, agrupados según objetivos específicos, y unas Orientaciones de estudio.

Había tenido lugar una sesión informativa previa en el aula, en la que se había dado cuenta del sistema que se les ofrecía y del proceso que los alumnos deberían seguir a lo largo del segundo trimestre. El hecho fue que hubo en los alumnos-PSI una gran desorientación, a pesar de tener en sus manos la Guía de Estudio. La consecuencia inmediata fue que no acudían a las sesiones de examen formativo y tutoría, al menos no al ritmo que en principio se había sugerido.

Por todo ello, se desplegó una acción de los tutores tendente a hacer que fueran conscientes del privilegio de poder seguir dicho sistema, a explicar el curso, a las ventajas que reportaría y, en consecuencia, al darles motivos para que se presentaran a la sesión de examen. “Destacábamos en todo momento los beneficios provocados por el PSI y la fortuna de poder participar en esta experiencia que les ayudaría en su aprendizaje y en la obtención de unos mayores resultados”, dice María Gálvez (María). “El hecho, apunta Nuria, de que los tutores fuésemos propios compañeros ayudó mucho en este sentido puesto que preguntaban abiertamente en qué consistía el PSI y cuál era el verdadero fin de esta experiencia”.

¿Tuvo algún efecto esta acción en los alumnos? Sin duda. Lo cual no obsta para que de los 46 potenciales participantes en el curso solamente 22 se presentaron a la primera Unidad; de éstos, 17 a la segunda y 9 de éstos a la tercera. No sabemos cuántos adquirieron la Guía de Estudio en el Servicio de Fotocopias de la Facultad.

1.2.2. La sesión de evaluación

En este apartado se van a distinguir cronológicamente cuatro momentos, a saber, el primer contacto, la realización del examen, la revisión del mismo y la charla informal al final de la sesión.

1.2.2.1. El primer contacto

¿Cuál era el alumno-tipo-PSI? ¿Con qué actitud iniciaban el curso? Respondamos a la primera pregunta.

Cuando se habla de “alumno-tipo” nos estamos refiriendo al momento inicial, a la actitud detectada en el primer instante, cuando traspasa el umbral del aula donde tiene lugar la sesión de evaluación de la primera Unidad de aprendizaje. La situación de principio es muy distinta de la de

final de sesión, cuando se presentan a la primera Unidad que cuando se presentan a posteriores Unidades y según el nivel de relación previa entre tutor y tutelado, dado que los alumnos pueden ser simples compañeros o pueden ser amigos (no se olvide que son compañeros de clase en otras asignaturas y otros trimestres en ésta). No obstante, hemos de ser conscientes de la selección brutal operada en los que se presentan: De 46 potenciales a 9 que se presentan a la tercera.

De las tipologías dibujadas por los tutores se concluye que fundamentalmente y en esencia se manifiestan dos grandes tipos de alumnos, aparte, lógicamente, los 24 alumnos que no se presentaron a sesión alguna de evaluación y de los cuales no sabríamos si se puede afirmar que muestran el más absoluto desinterés, indiferencia o imposibilidad:

1) Están los que ven el sistema como algo impuesto y molesto, pero que lo aceptan como una nueva forma de estudio de una parte de una asignatura. Se da el caso extremo de una alumna que, según confiesa Arturo “mostró una actitud considerablemente violenta desde su entrada en la sala, disgustada por haber sido *elegida* como alumna-PSI. Finalizando la prueba con *no pasa*, preguntándome por el sentido de la asignatura en el currículo y quejándose de que sólo se le pedía una memorización, abandonó el PSI”;

2) Y se encuentra otro grupo de alumnos que quería ir al fondo del sistema y sacar provecho de él. El PSI se les presentaba como un reto y no como una carga.

A la entrada, la disposición física del aula y la colocación de los tutores probablemente contribuyera a crear un ambiente distendido. En efecto, los tutores se sentaban en la primera fila del aula, con las sillas colocadas formando un círculo y hablando entre sí, si bien en un tono bajo. Sin duda, dice María, “la situación creada habría sido totalmente distinta si por ejemplo los tutores hubieran estado sentados en la mesa del profesor que se encontraba sobre la tarima (se habría producido una mayor tirantez y distanciamiento)”.

¿Cómo era la primera relación? Todos los tutores coinciden en que el primer contacto fue de acogida cordial: Se recibía al alumno con una sonrisa, un saludo. Se iniciaba el contacto con una conversación tranquilizadora, que distendía el nerviosismo o neutralizaba una actitud negativa inicial. Se hablaba de distintos temas, según las circunstancias: Si era lunes, se podía preguntar por el fin de semana; si habían estudiado mucho; se podía charlar sobre algún trabajo en grupo, una práctica que se estuvieran realizando en alguna otra asignatura, sobre el próximo viaje de fin de carrera, sobre las vacaciones o de otros temas.

Rota la primera impresión de reserva, se le daban ánimos al alumno para la realización de la prueba y se comenzaba la sesión de evaluación para el paso de la Unidad.

1.2.2.2. La realización del examen

Se decía al alumno que se sentara donde quisiera, aunque a cierta distancia para no ser molestado, mientras el tutor buscaba el material de examen, es decir, la Hoja de Respuestas del alumno y el Cuaderno de Preguntas, las cuales estaban numeradas y clasificadas por su pertenencia a los diferentes objetivos específicos.

A continuación el tutor le indicaba al alumno el número de la pregunta que debería responder, según constaba en el Cuaderno de preguntas, apuntándolo en la Hoja de Respuestas, hasta normalmente 15 preguntas. Como no era idéntico el peso de cada objetivo específico en el conjunto de la prueba, en el Cuaderno de Respuestas, que era exclusivo del tutor, se indicaban el número de preguntas a formular por cada objetivo específico dentro del conjunto de la prueba.

A continuación se dejaba al alumno en solitario para que respondiera la pregunta en la Hoja de Respuestas; él había apuntado el número de la pregunta, la cuál correspondía al que figuraba en el Cuaderno de Preguntas, no sin antes hacerle algunas recomendaciones: Que leyera detenidamente la pregunta, pues no tenía limitación de tiempo; que se pedía que las respuestas fueran breves (en la Hoja de Respuestas se daba un espacio limitado a la respuesta); que podía preguntar cuando encontrara alguna duda y que estuviera tranquilo, pues no se exponía nada en el intento. Finalmente, se le deseaba suerte.

Ni que decir tiene que no existía la más mínima vigilancia durante el examen. A este respecto parece ilustrativo lo que dicen algunos tutores. María dice que el tutor no adoptó “en ningún momento una actitud de vigilancia. Nos sorprendió gratamente el hecho de que a pesar de no estar vigilando, nadie intentaba copiar, lo cual muestra que tenían conciencia de que era una evaluación formativa y no sumativa”. Y Nuria: “algo que nos llamó la atención fue que cada uno se concentraba en su propio trabajo a pesar de que en algunos casos eran 2 ó 3 alumnos los que llegaban juntos a realizar la prueba”. “Una vez metidos en la prueba se aislaban totalmente hasta el punto que no vi a ninguno con intención de copiar (cosa usual), incluso estando sentados muy próximos. Podíamos hablar de conciencia de evaluación formativa”, apostilla Arturo.

La respuesta a la prueba duraba aproximadamente de 15 a 20 minutos. Era el momento en que el tutor tomaba su Cuaderno de Preguntas y Respuestas para corregir la prueba y tenía a mano el dossier de Lecturas de la asignatura.

1.2.2.3. La revisión del examen

La práctica totalidad de los tutores, para una mayor operatividad en la corrección y para solventar cualquier tipo de dudas por parte del alumno,

indicaban “en el Dossier en qué lugar se encontraba la respuesta a cada una de las preguntas y en la Guía del Tutor el número de página del Dossier en el que se encontraba la respuesta”, dice Arturo.

El tutor se sentaba al lado del alumno. Se le preguntaba qué le había parecido la prueba, si había tenido muchos problemas y si la prueba se ajustaba a lo que esperaba. Se le recomendaba que tomara su Dossier, puesto que se iban a repasar las preguntas una por una. Normalmente se le hacía releer la pregunta y la respuesta que había dado, indicando el tutor a continuación si la respuesta era correcta o errónea, cuál era la correcta, en caso de error, y que por qué; es decir, se le daba la oportunidad de verificar las respuestas y explicarlas aún más. Si se encontraba desorientado en alguna pregunta, se iba directamente al Dossier.

No se pasaba a otra pregunta hasta que el alumno no estaba plenamente convencido de su equivocación o de su acierto, según los casos, puesto que se daban situaciones de duda o respuesta por ensayo y error. “Aunque se atendía a todas las respuestas, se prestaba especial atención a las incorrectas, no sólo explicando la respuesta correcta sino también buscando la causa que había motivado la equivocación” (María). Los alumnos pedían siempre explicación en una u otra pregunta, lo cual obligaba a los tutores a dominar previamente la materia, fundamentalmente estudiando y en ocasiones consultando dudas con sus compañeros de tutoría. “En una ocasión, afirma Nuria, una pregunta resultó ser demasiado *rebuscada* para todos los examinados, por lo que se decidió eliminarla del Cuaderno de Preguntas”.

La corrección era objetiva y concisa. Se hacía el recuento de aciertos y errores, llegando a una situación que sorprendió primero a los interesados y luego a los tutores, es decir, el alto dominio demostrado en las Unidades. Esta afirmación queda confirmada, a juicio de los tutores, por los resultados mismos y por el nivel de dominio demostrado en el debate entablado al defender alguna respuesta.

He aquí a continuación los resultados por Unidades: A la primera Unidad se presentan 22 de los 46 posibles. Trece alumnos de los 22 aprobaron al primer intento, seis al segundo y tres abandonaron. De los 17 que se presentaron a la segunda Unidad aprobaron al primer intento 17 y dos abandonaron. A la tercera Unidad se presentaron 9, de los cuales aprobaron al primer intento 8 y uno abandonó.

Dado el nivel de exigencia del 80% para poder pasar a la Unidad de aprendizaje siguiente, se dio, lógicamente, el caso de alumnos que no superaban y alumnos que sí.

“Los alumnos que no superaban el mínimo establecido para pasar a la siguiente Unidad eran motivados por los tutores para repasar la materia y volver a presentarse a esa misma Unidad” (Nuria). No se han encontrado

en los apuntes de los tutores qué estrategias alternativas sugerían a los alumnos para superar de nuevo la Unidad.

Se han buscado repuestas a esta situación de éxito, abandono y fracaso. Se puede pensar en la capacidad de los sujetos, a los que se definió inicialmente como de alta y baja aptitud académica; pero también se han apuntado otras, como la presión del tiempo unida a la novedad del sistema, que se incrustaba dentro del sistema convencional, y la actitud hacia la asignatura.

Veamos si hay motivo para pensar en la capacidad como variable relacionada con el éxito, fracaso y abandono. ¿Qué hacen los alumnos-PSI según su capacidad? De los 23 alumnos definidos como de alta capacidad, siete logran superar las tres Unidades de Aprendizaje; siete no consiguen hacerlas todas: dos ya no se presentan a la segunda y cinco no hacen la tercera. Los 9 restantes abandonan sin hacer ningún intento.

Distinto es el perfil de los alumnos de baja capacidad. De los 23 posibles dos hacen las tres Unidades; ocho no hacen las tres; 5 no llegan a la segunda Unidad y 3 no alcanzan la tercera. El resto, es decir, 13 abandonan sin hacer ningún intento.

Todos los tutores coinciden en que la presión del tiempo influyó en la marcha de este Curso. Todos los alumnos que pasaban por las tutorías manifestaban que “el mayor problema que habían encontrado era la falta de tiempo, quizá debido a las especiales condiciones de este curso (interrupción de la clase para realización de los exámenes, viaje de fin de carrera, huelgas, ...), por lo que se aconsejó que en sucesivos años se comenzara la experiencia más pronto” (María). Nuria achaca el abandono al tiempo: “El hecho de esta disminución en el número de alumnos presentados a las distintas Unidades fue debido a una mala distribución del tiempo que los alumnos adjudicaron a la realización de estos ejercicios, a pesar de la generosa oferta de horas a la semana” (Nuria). El ritmo de presentación a las Unidades al principio fue lento, pero se fue acelerando según se acercaba el examen evaluativo.

1.2.2.4. La charla final

Una vez registrado el resultado en la ficha correspondiente, se iniciaba normalmente una “conversación informal sobre la asignatura y su sentido dentro del curso o sobre otras cuestiones personales. En cualquier caso, era un magnífico momento para mantener una relación más humana con el alumno (compañeros); es una situación en la que el tutelado se sincera mucho y aporta muchas ideas para mejorar la enseñanza; es, a nuestro juicio, fundamental para la optimización educativa” (Arturo).

Aparte de la queja sobre el tiempo, a la que se ha aludido, “estos comentarios no sólo versaban sobre el contenido de la materia en cuestión, sino también sobre la opinión que el alumno tenía sobre el PSI, sobre su

forma de estudio y cualquier otro tema pertinente que el alumno quisiera comentar (redacción de los ítems, su sentimiento antes y después de la prueba, interés y carácter práctico de la materia, etc.)” (María). Fijémonos en tres aspectos: la transformación de principio a final de sesión, el sentimiento hacia el método de aprendizaje y las opiniones acerca de la prueba.

Transformación principio-fin. La mayoría de los alumnos afirmaban que venían con una sensación inicial de fracaso, por pensar que no iban a superar el 80% de exigencia de acierto o dominio para poder superar la Unidad de Aprendizaje. Piénsese en el standard de dominio exigido en una situación convencional: El alumno se ha habituado a obtener una determinada nota, que será positiva siempre que alcance el mítico 5 (con rebajas, en ocasiones) y se ha instalado en determinada zona del continuo de calificaciones y no se le ocurre que pueda obtener habitualmente una calificación escandalosamente superior. Y, sin embargo, la mayoría de ellos superaban el listón sin dificultad. Este hecho les proporcionaba una gran satisfacción, incluso sabiendo que esa nota no se iba a tener en cuenta a la hora de calificar. Los alumnos eran conscientes de la gran importancia y utilidad de las pruebas formativas. Sería interesante obtener de estos alumnos medidas de autoconcepto académico.

Sentimiento hacia el método. Las opiniones sobre el Sistema PSI han sido variadas pero oscilan desde la preferencia hasta el rechazo, al menos, matizados. Dejemos de lado aquéllos que “simplemente entendían el PSI como un medio para no tener que ir a clase a las 8:30 y poder dormir un poco más, pero estos sujetos corresponden a los que perteneciendo al grupo de PSI no se presentaron a las pruebas” (María) y cuyas opiniones fueron recogidas en conversación informal y amistosa en la cafetería.

Había quienes lo preferían a la Enseñanza Convencional, dado que les obligaba a estudiar más, dedicar más tiempo, haber preparado a conciencia y llevar la materia al día, evitando los atracones de última hora. Pero también se vertieron opiniones menos positivas, unas de rechazo y otras en las que se destacaban aspectos negativos.

Como aspecto negativo se resaltaba el hecho de que, si la materia aprendida a través del PSI había sido aprendida a conciencia, ello había sido en detrimento de la preparación de otras. Opinaban algunos que, si este Sistema se extendiera a otras asignaturas, no veían la diferencia con la enseñanza a distancia. Hubo a quien le costaba más entender la asignatura sin asistir a las explicaciones de clase. Y, finalmente, un alumno se quejaba de que se le imponía un ritmo de estudios cuando después de cinco años ya tenía una manera determinada de estudiar.

Opiniones acerca de la prueba. A pesar de todo, la crítica más reiterada se refería a la prueba de dominio de la Unidad. Las críticas se centraron principalmente sobre la redacción de los ítems o preguntas; en menor grado sobre la naturaleza de lo pedido y el tipo de prueba.

A las preguntas achacaban el ser excesivamente largas en su formulación y complicadas en su concepción; se decía que su enunciado era poco claro y la redacción confusa. Hubo quienes estaban en desacuerdo con la respuesta que en el Cuaderno se apuntaba como correcta. De todos estos problemas los tutores comentaban entre sí y comunicaban inmediatamente con el profesor de la asignatura para subsanarlos, si hubiera lugar.

Nada de lo pedido estaba fuera de lo exigido a los alumnos, puesto que se contenía en el Dossier de Contenidos. Pero lo que algunos achacaban a determinadas preguntas era la excesiva memorización que exigía.

También se quejaban de la incongruencia entre el tipo de prueba a que se recurría en las pruebas de dominio de la Unidad y el que se utilizaba en los exámenes parciales de la asignatura, exámenes que eran de tipo sumativo: En efecto, en la prueba de Unidad se recurría a preguntas cortas y en las de exámenes parciales se recurría a prueba objetiva. Los alumnos deseaban que las primeras fueran un ensayo para las segundas.

2. Balance final

En una apartado de tipo conclusivo es preciso hacer balance; y, en este caso, es obligada la referencia a las pretensiones iniciales y al logro final. Y, a posteriori, no sabríamos decir si son más interesantes las conclusiones que hubiéramos obtenido del primer diseño que las obtenidas del segundo.

La conclusión más probable a la que habríamos llegado haría referencias a la bondad del Plan Keller en rendimiento académico para todos los alumnos y en especial para los de bajo rendimiento, en consonancia con la documentación a la que teníamos acceso.

Mas, por esta vía, aunque como fruto de la experiencia y sin un mayor control objetivo de variables, hemos llegado a unas conclusiones enormemente ricas.

Los mismos datos de abandono y persistencia según la capacidad de los sujetos nos dicen que aquellos a quienes mas útil pudiera ser el Sistema, los de baja capacidad, son los que menos se aprovechan de él. La sensación de abandono y exceso de libertad, que en este Sistema siente el alumno es muy considerable, lo cual, unido a la baja planificación de los alumnos, hace que abandonen.

Todos los tutores hablan de la superioridad en rendimiento de los alumnos tutorizados. Los tutores han presentado el Curso a sus compañeros como una oportunidad de vivir una experiencia distinta, que normalmente conduce a un mayor aprovechamiento. Juan, como ya se dijo, incluso llega afirmar "que los alumnos que han seguido este sistema han obtenido mejores calificaciones en la asignatura que los del grupo de control, verifi-

cando así los resultados planteados por Keller en sus investigaciones, y mostrando al PSI como un sistema muy útil”.

Los tutores han examinado su propia tarea, la de sus compañeros de clase, y sus relaciones con el profesor. Pero queremos destacar, además de las ventajas en los alumnos, los beneficios reportados a los tutores. Ellos han destacado como tarea positiva del Curso el haberles brindado la oportunidad de poder ayudar a sus compañeros, especialmente en los problemas relacionados con la materia de estudio.

Siendo, además, los tutores alumnos de la asignatura y, por tanto, interesados personalmente en dominar la materia, han estudiado previamente los contenidos del Curso de un modo significativo. Nuria llega a decir que “la responsabilidad ante mis propios compañeros era la principal vía de impulso para dominar todo el contenido de la asignatura”.

Los tutores han trabajado en equipo, han tenido reuniones periódicas y contactos informales continuos tanto en sesiones de tutoría como en la vida diaria en la Facultad. Estos contactos, según propia confesión, han tenido el efecto de enriquecimiento personal y mejora de la comprensión de la materia.

Con el profesor de la asignatura han mantenido los contactos que ellos han considerado necesarios y los que el profesor les ha solicitado. Los cauces de comunicación han sido fluidos, distendidos y sinceros. Los problemas que en un momento determinado se han presentado han sido solventados. Algo que el profesor ha evitado en todo momento ha sido el estar presente en cualquier sesión de tutoría en el aula.

En resumen, es ésta una experiencia de tutoría de iguales, que se ha vivido con un alto grado de ilusión y de dedicación, y que se ha visto coronada con una gran estima de los tutores y considerable aprovechamiento de los alumnos. Las notas discordantes la han dado los alumnos, que no se presentaron a las sesiones de evaluación. Todos hemos pensado que la normativa emanada de la Junta de Facultad, según la cual no se permitía cualquier tipo de evaluación, excepto en las fechas oficiales, señaladas para realización de exámenes parciales, ha pesado negativamente en la coronación de estas experiencias. Es preciso revisar esta normativa y abrir las puertas a la realización de experiencias.

Apéndice

María ARCHILLA ESTEVAN (tutora): *Mi experiencia como tutora de mis compañeros de Universidad*

Son las 9 de la mañana. Llego al aula donde tenemos las tutorías y abro la puerta. No parece que haya nadie esperando. Bueno, todavía es temprana-

no; seguramente hasta las 9,30 ó 10 no aparecerá nadie. Hoy tienen clase de otra asignatura y cuenta mucho la asistencia.

Son las 9,35. La puerta se abre tímidamente. Una cabeza asoma un poco y pregunta:

- *¿Se puede?*

- Sí, adelante.

Mira hacia dentro y por fin, entra.

- *¿No ha venido nadie todavía?*

- No, eres la primera.

Es la primera vez que Ana se presenta; se nota que está un poco nerviosa y no sabe muy bien lo que tiene que hacer. Se le indica que se siente y se le anima antes de empezar:

- Tranquila; el primero es fácil, seguro que no tienes ningún problema.

Asiente y dice que se lo ha leído tres veces detenidamente y lo ha subrayado, pero que le parece que contiene demasiados datos y ella tiene muy mala memoria.

Luego pregunta si es necesario saberse todos los nombres, respondiéndole que es suficiente con los elementos principales, sus efectos y comprender bien los enfoques (Damos más énfasis a la comprensión que a la memorización). No obstante, si tiene alguna duda, nosotros podemos aclarársela tanto antes como al final de la prueba.

Parece que está más tranquila y quiere empezar, aunque deja claro que sólo ha venido por probar, y no está segura de poder superar el 80%. Le parece excesivo este margen. Se le indica que sólo el 70% es suficiente y luego tiene opción a 2 preguntas adicionales. En cuanto a la fijación de este nivel se debe al reducido número de preguntas: Un límite menor haría que la probabilidad de aciertos por azar fuera muy alto; además, lo único que pretendemos es ayudarle a dominar mejor la materia y saber lo que es más importante.

Por último no importa que no lo supere a la primera; bastará con que se lo repase mejor y se vuelva a presentar, puesto que la nota no cuenta. Esto último parece tranquilizarla bastante.

Así, después de estos consejos se le entrega la hoja y se le explica el sistema de evaluación: 15 preguntas de verdadero /falso o respuestas cortas. Primero deben copiar el número y luego mirar el enunciado en el cuestionario, escribiendo la contestación en la hoja de respuestas, que se les entrega.

La tutora se retira y Ana empieza. Al principio no parece entender muy bien los enunciados de algunas preguntas; se le aclaran y continúa sola. Es curioso observar cómo en ningún momento intenta consultar los apuntes. La mayoría de los alumnos parecen haber comprendido que sólo se trata de conseguir un mayor dominio y comprensión de la materia. Por

otra parte, el hecho de no implicar una nota parece disminuir mucho la ansiedad que podría producir una situación de evaluación frecuente.

A las 10 llega otro tutor. Saluda y se sienta. Los dos comentamos y bromeamos tranquilamente mientras la alumna contesta las preguntas. Considero que estas relaciones personales de confianza en el grupo de tutores han sido muy positivas, tanto para nosotros como para los alumnos a los que atendíamos en ese momento. Permite que les presentemos atención individualizada y que tengamos un mayor conocimiento y profundización en la Guía de Estudio, poniendo en común los problemas que se nos han planteado y buscado una solución conjunta.

Mientras Ana sigue contestando las preguntas, se abre la puerta de nuevo. Asoma una cara conocida.

- Hola, vengo a examinarme de la Unidad 2.

Laura ya ha venido otras veces puesto que necesitó dos intentos para superar la primera Unidad. Su actitud es ahora muy distinta; se le ve más confiada.

- Estoy dispuesta a pasar a la primera, dice. Además, os he traído a Norberto, también quiere examinarse.

Se sientan. Como los dos ya saben en qué consiste, se les entrega el Cuaderno y la Hoja de Respuestas y empiezan a contestar.

Ana nos indica que ya ha terminado. Cojo el primer Dossier y me siento a su lado. Repaso las preguntas una a una. Aquéllas que están correctas las tacho con una línea roja y le pregunto si las ha entendido bien. Si no hay ningún problema, continúo. La pregunta 7 está equivocada; parece ser que no comprendía el enunciado. La reechemos y le pido que coja el dossier. Le indico dónde puede encontrar la contestación y se la explico. Parece que le ha quedado clara y paso a la siguiente.

La pregunta número 9 está sin contestar; dice que no se acuerda. De nuevo le señalo el lugar donde se encuentra en el dossier y se lo explico. Y así hasta el número 15. Se cuentan los aciertos. Son 14. Muy bien. Ha superado perfectamente la prueba.

- ¿Te ha parecido difícil?

- No. Claro que no; algún enunciado era más complejo y alguna pregunta más rebuscada; pero en general más fácil de lo que me imaginaba.

Se le nota mucho más tranquila. Sonríe y asegura que va a empezar a mirarse ya la Unidad 2. Se le indica que es un poco más compleja; pero, vistos los resultados de ésta, no parece que vaya a tener ningún problema. Por último, se le pregunta cuál ha sido su sistema de estudio: Recomendando el subrayado y los esquemas, se le da la enhorabuena y despide hasta la próxima ocasión.

Bueno, parece que Laura también ha terminado. Levanta la mano y pide que nos acerquemos. Sólo tiene una pequeña duda sobre una pregun-

ta y, una vez resuelta, me indica que podemos empezar la corrección. Está satisfecha y comenta que le ha resultado muy fácil. Como parece que lo ha entendido bien, nos limitamos a señalar las preguntas bien comunicadas, pidiéndole que indique si hay alguna que no comprende. Hay dos confundidas, pero, al explicarlas y buscarlas en el Dossier, responde que las entiende perfectamente. También ha superado al prueba. Se le felicita y anima a seguir así. Y se marcha orgullosa.

El caso de Norberto es muy distinto; parece confundido. El otro tutor se acerca a ayudarlo. La mayoría de las preguntas no han sido contestadas y dice que se presenta sólo por probar, pero que en realidad no se lo había estudiado muy bien. Además, las preguntas le parecen enrevesadas y excesivamente puntuales. El tutor se acerca, se sienta a su lado y anima diciéndole que su función es precisamente ayudar a estudiar y comprender mejor la materia, y que un fracaso en el primer intento no significa nada. Por ejemplo, Laura tuvo los mismos problemas y ahora parece haberlos superado totalmente.

Juntos, van revisando pregunta por pregunta. Se relee el enunciado, se busca en el dossier y se explica.

- *Bueno, no parece tan difícil, —comenta—, lo que pasa es que sólo me lo leí un par de veces por encima; quería tantear en qué consistía.*

Se le recomienda que la próxima vez lo lea en profundidad y los subraye, intentando hacer un resumen-esquema de lo más importante.

- Además, no sólo estamos para pasar pruebas sino para resolver todas aquellas dudas que puedan surgirte.

Bueno, parece que está más tranquilo y, aunque no lo haya superado, no parece que el fracaso le afecte negativamente. Antes de irse Laura, Norberto y los tutores charlan sobre otras cosas: los profesores, las vacaciones de Semana Santa, los trabajos, entre otras.

Les preguntamos qué piensan otros compañeros sobre el PSI y responden que la mayoría no sabe lo que es; y, medio en serio medio en broma, les decimos que, ya que han salido tan contentos, nos den publicidad. Nos reímos. Bueno, ya son las 11 y yo he terminado mi tiempo de atención, aunque el otro tutor se queda aún una hora más. Hoy no parece que vaya a venir mucha gente, puesto que estamos al principio, pero esperamos que conforme pase el tiempo se vayan animando.

En fin, hasta mañana. Salgo y en la puerta me cruzo con un alumno que viene a examinarse.

- ¿Qué, al PSI?

- *¿Es muy difícil?*, me pregunta.

- Que va! Si aprobamos a todo el mundo! Suerte!

Referencias

- GOODLAD, S. y HIRST, B. (1989): *Peer tutoring: A guide to learning by teaching*, Kogan Page Ltd, England, 189 pp.
- KELLER, F. S. (1968): Good bye, teacher... *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 1, 78-89.
- LOPEZ LOPEZ, E. (1991): Eficacia de una situación de individualización del aprendizaje a través del PSI (vs.EC) en la Universidad, *Bordón*, 43:3, 315-327.

Resumen

El artículo relata una experiencia de tutoría de iguales en la Universidad siguiendo el modelo PSI. Los mismos tutores describen el proceso de tutoría de sus compañeros desde el principio hasta el final.

Summary

The article refers an experience of peer tutoring in higher education according to PSI model. Tutors describe the process of tutoring peers from the beginning to the end.