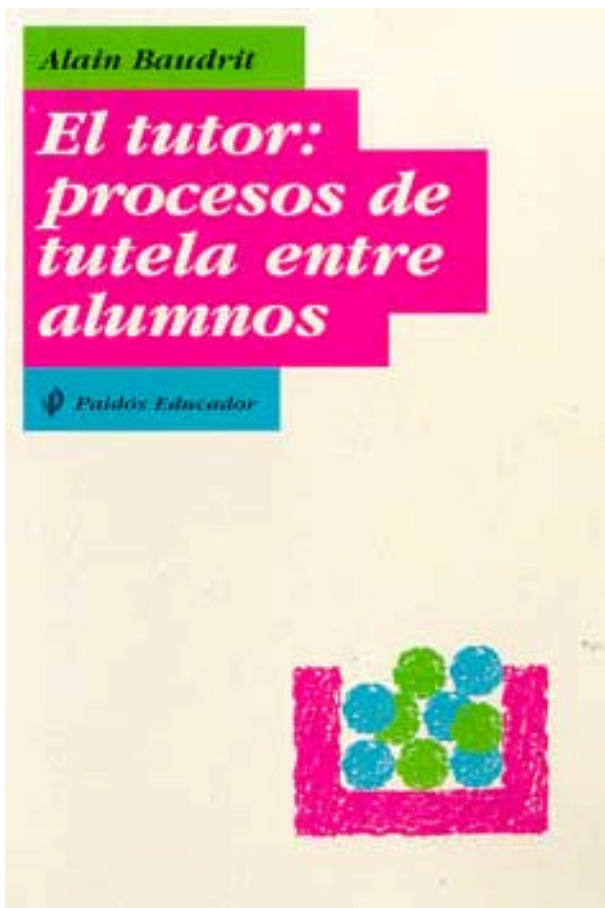


# EL TUTOR: PROCESOS DE TUTELA ENTRE ALUMNOS

Alan Baudrit



Editorial Paidós

Título original: *Tuteur: un place, des fonctions, un métier?*

Barcelona, 2000

El siguiente material se utiliza con fines exclusivamente didácticos

---

# ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	9
<b>1. Una mirada sobre distintas fórmulas tutelares</b> .....	13
La diversidad de las organizaciones posibles .....	13
La tutoría intercultural .....	32
A. En la universidad .....	32
B. En la escuela .....	38
<b>2. Los posibles inconvenientes de la tutoría</b> .....	49
Problemas de distancia entre tutores y tutelados .....	49
Problemas de aptitud de los tutores .....	53
La institucionalización de la tutoría .....	58
Las derivas de los tutores .....	60
La dependencia del tutor y el efecto de separación .....	66
Discusión sobre los inconvenientes de la tutoría .....	69
<b>3. El emparejamiento de los protagonistas</b> .....	71
Tutores y tutelados: ¿niñas y/o niños? .....	72
Misma edad o diferencia de edades .....	75
La elección de los tutores .....	79
Aptitudes similares o diferentes .....	85
Tutores avisados o tutores no avisados .....	93
<b>4. Las distintas facetas del oficio de tutor</b> .....	99
Tutores mediadores .....	103
Tutores animadores .....	108
El papel pedagógico de los tutores .....	112
Los tutores complementarios .....	118
<b>Para concluir: el “plus” tutelar</b> .....	125
<b>Bibliografía</b> .....	131

---

## CAPÍTULO 1

# UNA MIRADA SOBRE DISTINTAS FÓRMULAS TUTELARES LA DIVERSIDAD DE LAS ORGANIZACIONES POSIBLES

¿Cómo asociar tutores con tutelados? ¿Cómo utilizar la fórmula tutelar en función de las necesidades locales? ¿Cuáles son las distintas variantes posibles? Estas preguntas nos conducen a una nueva enumeración de las organizaciones adoptadas aquí o allí por los promotores de proyectos que incluyen, de un modo dominante o accesorio, la tutoría.

Melaragno (1976), por ejemplo, evoca cuatro tipos de tutoría a propósito de alumnos de origen mexicano (programa Pocoima, en California). La *tutoría entre grados* (*intergrade tutoring*) moviliza a alumnos que están terminando el ciclo elemental (tutores) y a alumnos que cursan su primer año (tutelados). Ésta es la fórmula tutelar más clásica, la más conocida y, sin duda, la más utilizada. La diferencia de edad parece garantizar la calidad de la ayuda que se les brinda a los más jóvenes. La *tutoría entre escuelas* (*interschool tutoring*) es la segunda posibilidad. En general, los estudiantes de *junior high school* son los tutores de niños de escuelas elementales. Una vez más, la diferencia de edad explica el uso de esta fórmula. Sin embargo, en este caso, los tutores son a menudo voluntarios para este tipo de experiencia y, por añadidura, están poco preparados para este tipo de tarea. La tercera fórmula es la *tutoría en una misma clase* (*intraclass tutoring*). En el seno de una única clase, se forman binomios tutor-tutelado. Se recluta a los tutores en función de su nivel de aptitud, y se identifica a los tutelados a partir de sus carencias o de sus necesidades. La ventaja estriba en la individualización de la ayuda que se les proporciona a estos últimos. Finalmente, Melaragno denomina la cuarta fórmula como *tutoría informal* (*informal tutoring*). Aquí, hallamos de nuevo la tutoría entre grados, cuyo carácter informal se debe a la diversidad de las actividades y de los lugares. Los alumnos de más edad pueden ayudar a los más jóvenes en matemáticas, en actividades artísticas, pero también en las instalaciones deportivas, en la biblioteca o en las excursiones. Al principio no existe una organización especial, ni emparejamientos particulares, ni una frecuencia preestablecida: se trata más bien de un cúmulo de circunstancias. Cuando dos clases coinciden en la biblioteca, los mayores ayudan a los pequeños a investigar documentalmente. Lo mismo ocurre cuando alumnos de distintos grados se encuentran en una misma aula de estudio. En suma, esto nos permite hablar de una *tutoría espontánea* en relación con una fórmula que, por naturaleza, no tiene nada de premeditado, o que no se ha pensado especialmente con anterioridad.

En cualquier caso, hay que tomar en serio el carácter espontáneo de la tutoría. El hecho de que dependa del capricho de las circunstancias no constituye un motivo de desprecio. Gartner, Kohler y Riessman (1973) llegan a considerar que en ello radica una ventaja real. Éste es su argumento: “Un programa en el que unos niños enseñan puede fracasar porque la burocracia tiende a quitarles a los niños su parte más espontánea y creativa” (ibídem, pág. 82). Esto equivale a decir que es preferible introducir la tutoría de una forma natural, velando por no preparar demasiado a los tutores en este tipo de actividad, con el fin de que puedan ejercer sus aptitudes cuando ayudan a sus compañeros. Esta observación la comparten asimismo Finkelstein y Ducros (1989, pág. 20), quienes ven en ello una de las principales diferencias con la enseñanza que imparten los maestros. Dado que estos últimos responden a expectativas institucionales precisas y a una percepción bastante formal de los aprendizajes, a veces no logran el éxito que obtienen los tutores alumnos con los niños que luchan contra dificultades escolares.

En los Estados Unidos, el programa YTY (*Youth Teaching Youth*), que se aplica en 250 distritos escolares, se inscribe en esta línea de ideas. Este programa extraescolar tiene el objetivo de luchar contra la delincuencia, la pobreza y el paro mediante una campaña de alfabetización. Jóvenes de medios sociales desfavorecidos (que cuentan con al menos dos años de experiencia en lectura) ayudan, en su aprendizaje, a otros jóvenes de los mismos medios sociales. La formación destinada a los primeros tiene precisamente la vocación de liberarlos de las ideas preconcebidas que puedan tener sobre la enseñanza. Se emplean todos los medios disponibles: se les invita a crear juegos para que las actividades de lectura resulten más accesibles para los tutelados, elaboran sus propios métodos de enseñanza, realizan fichas, fabrican objetos, etc.; todo ello con el fin de crear “una atmósfera muy distinta de la de la clase” (Gartner, Kohler y Riessman, 1973, pág. 88). Para hacer olvidar la austeridad de algunas aulas, ¿qué mejor que una forma de tutoría espontánea, que deja la vía libre para la imaginación y la inventiva de los tutores?

La expresión de la espontaneidad de los tutores es una cosa, y la espontaneidad real en el seno de las situaciones tutelares otra muy distinta. Esta última se puede manifestar de varias maneras. Entre otras, cabe pensar en fórmulas bastante flexibles en cuanto al ejercicio de los papeles de tutor y de tutelado. ¿Tiene

algún interés instalar a las personas en posiciones inmutables? ¿Es conveniente ser siempre tutor, o estar siempre tutelado? Podemos ponerlo en duda. El encuentro tutelar da lugar a una proximidad entre los actores que se vería efectivamente amenazada. A la larga, el tutor podría caer en la tentación del poder o de una extensión de sus prerrogativas (por ejemplo, siguiendo las que detentan los docentes). En cuanto al tutelado, podría quedar como un mero alumno, a la merced de la autoridad y del carisma de un tutor o de un maestro, da lo mismo. Estas derivas se pueden evitar introduciendo una cierta flexibilidad en la atribución de los papeles asignados a cada cual.

¿Es posible ser a la vez tutor y tutelado? Por supuesto. En la Universidad de Alabama, en Birmingham, existe un sistema de correspondencia para poner en relación a los estudiantes norteamericanos con los estudiantes extranjeros, que son numerosos en esta universidad (Johnson y Austin, 1996). Se considera que el intercambio de cartas puede aportar a los extranjeros un beneficio doble: un mejor dominio de la lengua inglesa y un menor aislamiento debido a su situación de recién llegados. De hecho, este proyecto va más allá de las ambiciones de sus responsables. Al dispositivo inicial, se añaden organizaciones tutelares cuyo carácter informal hemos de subrayar. El sistema epistolar se transforma progresivamente en *tutoría recíproca*, como si la reciprocidad de la ayuda fuese una consecuencia natural de la reciprocidad de los intercambios debidos a la correspondencia. Así, los estudiantes nativos ayudan a los estudiantes extranjeros principalmente en el dominio de las ciencias humanas, mientras que los segundos ayudan a los primeros en materias académicas como las matemáticas y la física.

La *tutoría recíproca* está efectivamente emparentada con la *ayuda recíproca* de la que hablan Forman y Cazden (1985), y también con la *enseñanza recíproca* a la que aluden Palincsar y Brown (1982). Ambas se pueden clasificar entre los mecanismos constitutivos de la *facilitación social*, como lo afirma Pontecorvo (1986). Es decir, que tienen un efecto en los aprendizajes individuales a partir de procedimientos que presentan un carácter colectivo. La naturaleza del intercambio y la discusión entre dos o entre varios hace que los conocimientos de cada cual evolucionen. Pero además de esta virtud, la *tutoría recíproca* resulta interesante en la medida en que no somete a los actores a papeles duraderos. Dado que, según las circunstancias y según los dominios explorados, la persona se hallará en la posición de tutor o en la posición de tutelado, no podrá consolidar ningún tipo de superioridad ni padecer una sensación de inferioridad. El principio básico de esta fórmula consiste en dar y recibir.

La *tutoría alternada* se le parece hasta el punto de confundirse con ella. En este caso, la persona adopta alternativamente el papel de tutor o el de tutelado. De un modo aún más claro, le resulta imposible eludir uno u otro papel. En efecto, si el carácter bastante espontáneo de la *tutoría recíproca* se presta a distorsiones más o menos importantes (por ejemplo, a verse tentado por la posición de tutor y a evitar tanto como se pueda la de tutelado), las organizaciones que se establecen en el marco de la *tutoría alternada* permiten menos este tipo de derivas. Se pueden incluso oponer a cualquier flexibilidad y a cualquier improvisación.

Éste es el caso de la investigación efectuada por Rooney-Rebeck y Jason (1986). Estos autores intentan comprobar el efecto de la tutoría en la evolución de las relaciones interétnicas entre iguales. Un grupo de control sigue las enseñanzas habituales de la escuela, mientras que un grupo experimental se implica en un programa de *tutoría alternada*. Los alumnos trabajan de dos en dos y permutan a mitad de cada secuencia. El primer tutor se convierte en tutelado, y el primer tutelado se convierte en tutor; esto se realiza bajo el control de los investigadores, a fin de evitar los efectos perversos que hemos mencionado. La equidad es de rigor.

A veces, en la práctica cotidiana, se aplica el mismo principio. Por otra parte, la fórmula dista mucho de ser reciente. Un educador del siglo XIX, William B. Fowle (citado por Gartner, Kohler y Riessman, 1973, pág. 33), ya captó los beneficios que reporta la tutoría alternada: “El niño puede dirigir su clase durante una hora conforme a las reglas que el maestro ha fijado y que cada alumno ha entendido perfectamente; en la hora siguiente, puede ser dirigido por uno de sus alumnos, a los que acaba de dar clase; la monitoría, tal como yo la he practicado, es un sistema realmente democrático: cada niño tiene efectivamente la oportunidad de detentar la función de monitor, aunque se termine por designar solamente a los más calificados y a los más meritorios. Los niños, al verse dirigidos de vez en cuando, tienen menos oportunidades de volverse dominantes y, al tener la ocasión de mandar, se vuelven más difícilmente serviles”.

En lo sucesivo, esta fórmula se propagó, pero también se ha diversificado. Al considerarla de un modo más flexible, se ha liberado de la medición puntillosa de los tiempos empleados en el ejercicio de uno y otro papel. Por ejemplo, en las escuelas Plainedge de Long Island (Nueva York), los niños pasan de un grupo a otro y, como todos los grupos son heterogéneos en cuanto a su nivel, en algunos de ellos adoptan la posición de tutor y en otros la de tutelado. En este caso, la alternancia parece depender, en gran parte, del azar.

Podemos observar otra variante de la *tutoría alternada* en el centro de Vineland (Nueva Jersey). Allí se ha establecido un programa destinado a los niños de familias de inmigrantes con escasos recursos económicos, con dos objetivos complementarios: aprender la lengua inglesa y mejorar la comunicación. Se adopta el principio de la ayuda mutua en el interior de situaciones diádicas. Los dos alumnos se ayudan mutuamente para estudiar, y cada uno comprueba y corrige el trabajo del otro. Una vez más, aunque no se controle realmente, la *tutoría alternada* produce una viva adhesión.

Esta misma modalidad aparece en determinadas universidades. El método de la *célula de estudios*, introducido en la Universidad McGill, es una buena ilustración de ello (Goldschmid, 1970). Los estudiantes trabajan de dos en dos a razón de una hora dos veces por semana. Hora tras hora, cada estudiante pasa por las cinco o seis diadas que constituyen su *célula de estudios*. Las diadas funcionan del siguiente modo: el estudiante A formula una primera pregunta y el estudiante B intenta responderla; luego le toca a B interrogar a A, y así sucesivamente. Estos intercambios breves del tipo pregunta-respuesta les permiten poner a prueba sus conocimientos, revisar los programas y preparar los exámenes.

El interés de la *tutoría alternada* estriba en la posibilidad de hacer variar la modalidad, la frecuencia o la duración de la alternancia. Pero lo que se persigue, sean cuales fueren las fórmulas, es el equilibrio relativo al ejercicio de los papeles de tutor y de tutelado. Existen varias formas de lograrlo, que se pueden localizar, según el análisis de Devin-Sheehan y Allen (1976, pág. 254), en un *continuum* que va desde la *tutoría estructurada* (*structured tutoring*) hasta la *tutoría no estructurada* (*non structured tutoring*). En un extremo, todo está previsto, pensado y organizado; en el otro, se admite la improvisación, el azar y la flexibilidad. Estos autores consideran que la primera favorece a los tutelados, y que la segunda es más beneficiosa para los tutores.

La *tutoría por turnos* es otra forma de proceder (Newmark, 1972). Hay que constituir equipos en una misma clase. En cada uno de ellos, hay alumnos cuyos conocimientos en las distintas disciplinas escolares son superiores a los de sus compañeros (tutores potenciales). Sin embargo, estos alumnos no están vinculados con uno u otro equipo, sino que pasan de un grupo a otro en función de las necesidades y las demandas que manifiestan sus iguales. Este método presenta la ventaja de explotar, en el momento oportuno, las aptitudes de los alumnos adelantados, haciendo que se vuelvan útiles para los demás. Pero se trata de un sistema bastante pesado, pues requiere un “tiempo de rodaje” importante. En efecto, los niños siempre tienden a dirigirse a sus maestros en caso de dificultades, y a los maestros les cuesta renunciar a su labor docente. Por lo tanto, para que la *tutoría por turnos* llegue a funcionar en las clases, es preciso adoptar nuevos hábitos.

Del mismo modo que es posible inventariar varias formas de organización tutelar, también se pueden identificar distintos tipos de tutor. Así, en la Universidad de Texas en Austin, el programa TAP (*Tutorial Assistance Program*) se basa en la intervención de dos tipos de tutores: los *tutores consultores* o *asesores* y los *tutores de estudios* (Hall, 1975). Los primeros tienen el cometido de guiar a los estudiantes durante el ciclo universitario, mientras que los segundos les ayudan a adquirir contenidos de enseñanza como un complemento de los cursos que imparten los profesores. Se prevé una formación específica para cada una de estas dos formas de acción tutelar. Los *tutores asesores* se preparan con técnicas de entrevista, de consulta y de diagnóstico, y también reciben informaciones sobre la psicología del aprendizaje y sobre el dominio administrativo (sus tutelados no están acostumbrados a las formalidades administrativas). Los *tutores de estudios* reciben una formación en estrategias de enseñanza y en la habilidad para comunicar, y se les familiariza asimismo con aspectos como la falta de confianza, la motivación, la ansiedad y el fracaso.

Encontramos tutores del primer tipo en una universidad de Sudáfrica, la Universidad de Western Cape (Leibowitz y otros, 1997). En este caso, los tutores asesores no tienen la obligación de velar por el buen desarrollo del recorrido universitario de los estudiantes, sino que intervienen en un “centro de escritura” que acoge a los estudiantes que no dominan, o que dominan con dificultad, la lengua inglesa. Son asesores en tanto que están a la disposición de estos estudiantes para ayudarles en su acceso a la lengua inglesa escrita, para redactar textos o para resolver problemas particulares de escritura. No intervienen nunca en el nivel de los contenidos académicos ni en el de los cursos que ofrece esta universidad. Cuando ocurre esto, tanto en una escuela como en una universidad, podemos hablar de una *tutoría complementaria*.

Esta fórmula es muy común y hay quien considera incluso que éste es el único lugar de la tutoría. Algunos trabajos tienden a corroborar este punto de vista. Oakland y Williams (1975) realizaron una investigación experimental sobre esta cuestión durante un año escolar. Se trataba de controlar la eficacia de la tutoría en las adquisiciones lectoras de alumnos de escuelas elementales cuyo nivel era inferior a la media en esta actividad.

Los autores forman tres grupos. El primero está formado por niños que reciben siempre la asistencia de un tutor (un igual más competente). En suma, siguen un programa tutelar completo (*total tutorial*

*program*). Cada día, durante cincuenta minutos, trabajan con su tutor en el estudio de las palabras y la expresión oral. Cuando el tutelado duda sobre la pronunciación de una palabra o la pronuncia mal, el tutor deletrea y pronuncia la palabra para que el tutelado lo haga a continuación. Los tutelados trabajan igualmente de forma autónoma, durante diez minutos, en un cuaderno de ejercicios; las correcciones se realizan con la ayuda de los tutores. Finalmente, se dedican diez minutos más a la pronunciación. El tutor propone frases cortas y corrige los errores de pronunciación de los tutelados. El segundo grupo recibe el nombre de grupo tutelar complementario (*supplementary tutorial program*). Aquí, los diez minutos de tiempo tutelar se consideran como un complemento de la enseñanza de la lectura habitual de los maestros en clase. Tutores y tutelados leen simultáneamente. En general, los tutores procuran encontrar un ritmo que se adapte a las posibilidades de los tutelados y, si es preciso, les corrigen o aconsejan. El tercer grupo es el grupo de control, que no recibe ayuda tutelar (*Non-Tutorial Program*). En este caso, los alumnos siguen únicamente la enseñanza –relativa al aprendizaje de la lectura– que imparten los maestros. Todos los grupos están formados por alumnos de tercer y cuarto año.

La eficacia de las tres fórmulas se controla mediante pretests y postests sobre el conocimiento de palabras (*subtests of word knowledge*), la comprensión (*subtests of comprehension*) y la lectura propiamente dicha (*subtests of the metropolitan*). Los resultados dan una ligera ventaja a la segunda fórmula, con la que los progresos de los niños son superiores (a los de los otros dos grupos) por lo que toca al conocimiento de palabras y a la comprensión. Por otra parte, Oakland y Williams advierten un mayor interés por la lectura en los alumnos del grupo tutelar complementario, lo cual se refleja en una elevada cantidad de préstamos bibliotecarios. Aunque los resultados de los tests de lectura no llegan a diferenciar a los tres grupos de niños, la superioridad de la segunda fórmula se observa en las otras dos dimensiones estudiadas. Según los autores, esto se debe a la complementariedad existente entre la acción de los maestros y la de los tutores. Como estos últimos intervenían después de los maestros, se sentían investidos de responsabilidades importantes y, por consiguiente, tendían a encarar su cometido con seriedad. Los tutores del primer grupo (programa tutelar completo) tuvieron tal vez una idea más superficial de su papel. Entre un programa exclusivamente basado en la tutoría y otro en el que esta fórmula está completamente ausente, la tutoría complementaria muestra algunas ventajas de las que los tutelados pueden sin duda beneficiarse. Esta investigación no es la única que muestra el interés de una complementariedad entre los docentes y los tutores. Tras estudiar la tutoría en más de cien escuelas belgas, Finkelstein y Ducros (1989, pág. 17) realizaron la siguiente observación: “Es cosa de los adultos mantener la progresión. Pues el alumno tutor sólo encontrará en sí mismo las fuerzas necesarias para realizar la tarea que se le confía si su relación con el adulto le aporta seguridad y si disfrutan juntos en el seno de esta pequeña clase de monitoría”.

Otros trabajos de campo conducen al mismo tipo de conclusiones, como, por ejemplo, el dirigido por Church (1979) y dedicado a los *centros de escritura* (*writing places*). En las universidades y *high schools*, estos lugares (abiertos permanentemente durante el día) reciben usuarios de distintos niveles. Tanto si presentan deficiencias como si acuden a perfeccionar habilidades de escritura que ya son muy reales, se les acoge y se establece un dossier personal en el que se registran varias informaciones: el motivo de la visita, las dificultades de escritura, los deseos de la persona, sus usos de la escritura, etc.; en resumen, se realiza un diagnóstico personal que ha de servir para determinar un programa de enseñanza individualizado que será garantizado por un tutor estudiante.

Este servicio evita que los docentes –que, no obstante, deben permanecer atentos a los problemas de escritura– se vean obligados a transformar sus clases en clases de escritura. Cuando esto sucede, la enseñanza de los contenidos de su disciplina se ve dificultada. Una vez más, percibimos una cierta complementariedad entre el trabajo de los docentes y el de los tutores. Por otra parte, los docentes aconsejan a menudo a los estudiantes visitar el *centro de escritura* por uno u otro problema particular. La ayuda complementaria que encuentran allí es un elemento apreciable para el buen desarrollo de los estudios.

Tanto si completan directamente el trabajo de los maestros (como ocurre en la investigación de Oakland y Williams) como si lo completan indirectamente (como lo muestra Church), los tutores atesoran una cierta eficacia. Sin embargo, estos efectos favorables no son siempre sistemáticos. Al contrario, parecen necesarias algunas condiciones.

Gartner, Kohler y Riessman (1973, pág. 119) consideran en efecto que, en ausencia de una relación cooperativa entre docentes y tutores, la *tutoría complementaria* presenta dificultades a la hora de funcionar correctamente. Las aptitudes pedagógicas y la confianza recíproca son cosas distintas. Esta última es esencial. Pero no hay que descartar rivalidades entre unos y otros. A veces, los maestros sienten que la presencia de los tutores amenaza sus prerrogativas, lo que sólo puede entorpecer la buena marcha del dispositivo. Por lo demás, cuando los tutores son considerados como docentes subalternos, o cuando se les

confía tareas poco gratificadoras, tienden a implicarse cada vez menos en su cometido. Por lo tanto, resultan indispensables un clima de confianza y una estrecha colaboración entre adultos y tutores.

Estas cláusulas no parecen pasar desapercibidas para los iniciadores de la *tutoría complementaria* allí donde se pone a prueba. Además, según Niedermeyer (1976), este sistema se encuentra en la base de la mediación en el dominio educativo. El objetivo perseguido es la intervención de los tutores, añadida o integrada en el programa habitual de enseñanza que garantizan los profesores. Pero, para alcanzarlo, para que los tutores puedan ayudar a los tutelados a superar sus dificultades escolares, es necesario que se produzca una estrecha colaboración entre los docentes y los tutores. De lo contrario, las acciones de unos y de otros corren el peligro de dispersarse y de no tener efecto.

Otros investigadores han tratado de demostrar los beneficios de la *tutoría complementaria*. Lamentablemente, sus protocolos de investigación no están siempre bien adaptados, como lo han comprobado Feldman, Devin-Sheehan y Allen (1976). Por ejemplo, Ellson, Harris y Barber (1968), o Ronshausen (1972), tratan de comparar la *tutoría complementaria (tutoring plus classroom instruction)* con la enseñanza común que tiene lugar en las clases, pero igualan las duraciones del funcionamiento de una y de otra, lo que supone poner en perspectiva la tutoría clásica (un alumno ayuda a otro alumno) y la enseñanza clásica (un maestro enseña a una clase), como hacen Bausel, Moody y Walzl (1972), quienes demuestran además (al controlar los progresos de los tutelados) la superioridad de la primera sobre la segunda.

La investigación de Mollad (1970) es más precisa en lo que atañe a la gestión del factor tiempo. En efecto, compara dos grupos de alumnos de segundo y tercer año. Cada semana, los niños del grupo de control trabajan, durante dos horas y media, el conocimiento de palabras, y durante cuatro horas, la comprensión lectora, todo ello con su maestro y en su clase. Los del grupo experimental realizan las mismas actividades, pero su maestro sólo asume la mitad del horario, mientras que la otra mitad corre a cargo de un tutor (un alumno que es buen lector). Tras cuatro meses de funcionamiento, los niños del grupo experimental muestran progresos superiores a los del grupo de control en el conocimiento de palabras (pero no en la comprensión lectora). Sobra decir que los tutores también progresan. Se comprueba la presencia del efecto tutor.

De nuevo, la eficacia de la complementariedad de las acciones de los docentes y de los tutores se puede observar en los niños que padecen un retraso escolar. ¿Cuál es el contexto más propicio para la emergencia de condiciones como la colaboración, la confianza mutua o la complementariedad? Sin duda, la clase. En su interior, todo el mundo se conoce, cada cual sabe con quién puede trabajar y con quién no, y cada cual sabe si puede ayudar o no a uno o a otro compañero. La *tutoría en una misma clase (intraclass tutoring)* es una fórmula que ya hemos mencionado. Se presta a diversas variantes. Por ejemplo, la clase se puede dividir en dos: una mitad de tutores y una mitad de tutelados. Entonces, la ventaja es la individualización de la intervención tutelar mediante díadas constituidas por un tutor y un tutelado. Hermanada con la *tutoría individualizada* se encuentra obviamente la *tutoría de grupo*. En este caso, sólo algunos alumnos garantizan la tutoría. *A priori*, el alumnado de los grupos de tutelados no está limitado, pero cuanto más cuantioso se vuelve, más juicioso parece reunir a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje parecidas, o niveles de adquisición similares, a fin de favorecer la labor de los tutores.

Siempre en el seno de una misma clase, las formas de elección de tutores son múltiples. La más evidente consiste en confiar esta actividad a alumnos competentes en los dominios escolares que se aborda. De este modo, pueden aconsejar, proponer métodos de trabajo y aportar conocimientos a sus compañeros. El inconveniente de esta fórmula es conocido. Los puestos de tutor los ocupan a menudo los mismos alumnos, y los tutelados se sienten, a la larga, inferiores o poco valorados. El clima de relaciones de la clase corre el peligro de sufrir este tipo de situación. Por esta razón, Lippitt, Eiseman y Lippitt (1969) recomiendan distribuir más equitativamente las tareas tutelares, aunque haya que reducir el alumnado de los grupos que dependen de tutores de bajo nivel. Como señalan Devin-Sheehan y Allen (1976, pág. 257), en esta materia es efectivamente más fácil añadir que restar. Con pequeños grupos, estos tutores podrán adquirir más fácilmente confianza en sí mismos y una cierta seguridad, condiciones indispensables para la animación de grupos más numerosos.

Existen otras maneras de elegir tutores. Es posible designarlos en función de una u otra aptitud, o a partir del interés personal que manifiestan por este tipo de actividad. La *tutoría impuesta* y la *tutoría voluntaria* tienen cada una sus ventajas y sus inconvenientes. La primera permite que ciertas personas expresen sus aptitudes de ayuda y de apoyo hacia otras personas, unas aptitudes que habrían permanecido latentes hasta ese momento en ausencia de incitaciones o estímulos. La segunda se basa en la motivación intrínseca, cuya importancia ha señalado Garbarino (1975). Los tutores que manifiestan expectativas relativas a recompensas materiales o financieras (motivación extrínseca) tienen, generalmente, menos éxito que aquellos cuyo único motivo es el de la atracción que ejerce este papel (motivación intrínseca). Estos

últimos, que son más positivos en sus intervenciones y muestran una mayor calidez, hacen progresar a sus tutelados de un modo significativo.

Otros estudios señalan alternativamente los aspectos positivos de la *tutoría impuesta* o de la *tutoría voluntaria*. Por ejemplo, el realizado por Fitz-Gibbon (1976). Cuarenta adolescentes de bajo nivel escolar de *junior high school* (grupo experimental) fueron designados como tutores de alumnos de escuelas elementales en el marco de un programa de educación compensatoria de matemáticas (aprendizaje de fracciones y de la suma de fracciones). Paralelamente, un grupo de control (de adolescentes no tutores) realizó en clase el mismo trabajo que enseñaban los tutores. Los resultados fueron, en conjunto, favorables al grupo experimental, con la presencia de un efecto tutor. Los adolescentes de este grupo progresaron más que sus homólogos del grupo de control. Por otra parte, los tutelados (en relación con otros alumnos que seguían una enseñanza normal en clase) mejoraron significativamente sus prestaciones en matemáticas. ¿Qué se puede deducir de estas observaciones?

Fitz-Gibbon extrae las siguientes conclusiones. En primer lugar, atribuye los progresos de los tutelados al hecho de que los tutores (de bajo nivel escolar) iban despacio y no vacilaban en repetir sus explicaciones, lo que suponía un punto positivo para unos alumnos que abordaban por primera vez el estudio de las fracciones. En cuanto a los tutores, al verse obligados a enseñar, tuvieron también ocasión de aprender, una ocasión que perdieron los adolescentes que no se presentaron como voluntarios a esta tutoría. Por esto último, Fitz-Gibbon preconiza el uso (al menos al principio) de la *tutoría impuesta*, para que los estudiantes que sienten poca atracción por esta actividad no se vean privados de los beneficios que puede reportarles.

Un poco paradójicamente, Finkelstein y Ducros (1989) hacen un balance casi idéntico tras analizar la *tutoría voluntaria* en las escuelas belgas. Estos autores advierten, entre otras, las mismas ventajas que las evidenciadas por Fitz-Gibbon (1976) a propósito de la *tutoría impuesta*: la existencia de un efecto tutor y de beneficios cognitivos para los tutelados. Sin embargo, ambos trabajos no tienen prácticamente nada en común. En primer lugar, Fitz-Gibbon utiliza una metodología experimental, mientras que Finkelstein y Ducros se sitúan más bien en el dominio de la investigación-acción. Con ello, estos últimos controlan en menor medida los efectos de la tutoría, pues no disponen de un grupo de control. En segundo lugar, las actividades de apoyo son distintas, puesto que Fitz-Gibbon hace que los sujetos trabajen nociones matemáticas, mientras que Finkelstein y Ducros analizan el aprendizaje de la lectura. En tercer lugar, la diferencia de edad entre tutores tutelados no es la misma. En el primer caso, es aproximadamente de 5 años, y, en el segundo, de tres. En cuarto lugar, la fórmula utilizada por Fitz-Gibbon se emparenta con la tutoría entre escuelas, mientras que la de Finkelstein y Ducros lo hace con la tutoría entre clases de una misma escuela. Finalmente, el primero observa tutores designados, y los segundos, tutores voluntarios. Como decíamos, a pesar de todas estas diferencias, las dos investigaciones dan lugar a balances similares.

En estos resultados, hay que percibir sin duda los principales efectos del establecimiento de una tutoría durante un período bastante largo (de varias semanas), algo que comparten ambas investigaciones. Cuando tutores y tutelados se encuentran regularmente y disponen del tiempo necesario para conocerse mejor, interactuar o intercambiar de un modo suficientemente profundo, se puede esperar desarrollos favorables en materia de aprendizaje tanto en unos como en otros. Por otra parte, es necesario subrayar un punto esencial. Estos dos estudios utilizan, como tutores, a sujetos que se identifican más bien como escolarmente flojos. Ya se trate de voluntarios o no, estos alumnos tienen ante sí importantes márgenes potenciales de progreso; de ahí la presencia indudable de un efecto tutor en ambos casos. ¿Se habría producido el mismo fenómeno con alumnos más “expertos” o más adelantados en las adquisiciones matemáticas o lectoras? Nada nos lo garantiza. Su contribución a los progresos de los tutelados se habría revelado tal vez equivalente, pero al poseer un potencial personal de aprendizaje más restringido, los beneficios individuales que les habría proporcionado la tutoría habrían sido sin duda menos evidentes.

Los investigadores no sólo se interesan por los niveles de especialización y las maneras de elegir tutores, sino también por las diferencias de edad entre los actores. Los dos últimos estudios citados tienen en cuenta diferencias de 3 y de 5 años. Evidentemente, estas diferencias pueden ser mayores o menores. De una manera muy somera, se establece una primera distinción entre la tutoría con equivalencia de edad (*same age tutoring*) y la tutoría con diferencia de edad (*cross-age tutoring*). Winnykamen (1996) propone una interesante revisión de las cuestiones relacionadas con este tema. Recorre los principales trabajos norteamericanos y europeos para concluir que la *cross-age tutoring* resulta más ventajosa. Efectivamente, cuando la diferencia de edad es máxima –tutores adultos y tutelados niños–, también alcanza su grado máximo el beneficio extraído por estos últimos. ¿Por qué? Porque los tutores adultos disponen de aptitudes que no encontramos necesariamente en los tutores niños. ¿Cuáles son estas facultades?

En primer lugar, los tutores adultos producen más informaciones y, sobre todo, más informaciones verbales que no verbales, unos datos valiosos que permiten que los tutelados comprendan lo que se les



pregunta. En segundo lugar, los tutores adultos parecen garantizar mejor el trabajo de guiado en lo relativo a tres aspectos: la orientación de la actividad, la aportación de consejos útiles y la gestión de la relación. Controlar las manipulaciones de los tutelados, darles indicaciones pertinentes y mantener su atención, todo al mismo tiempo y sin tregua, es algo excesivo para los tutores niños, que, al fin y al cabo, son víctimas de una especie de sobrecarga cognitiva. De ahí sus dificultades para guiar eficazmente a sus iguales. Finalmente, los adultos son más sensibles a las necesidades de los tutelados, aunque, en este punto, las diferencias entre unos y otros no sean enormes.

En definitiva, la ventaja se sitúa del lado de los tutores adultos, a los que se les reconoce una eficacia mayor que la de los tutores niños en lo que atañe a la ayuda que proporcionan a los principiantes. Esta observación no contiene ninguna ambigüedad, pero sorprende. Al referirse a los trabajos de Gartner, Kohler y Riessman (1973) y de Allen (1976), Winnykamen (1996, pág. 24) declara: “Se consideraba que la eficacia de los niños como tutores podía resultar superior a la de los adultos, especialmente por su capacidad de descifrar mensajes no verbales”. Así como la tutoría a cargo de niños estuvo en boga durante la década de los setenta, ¿habría llegado la hora de la tutoría garantizada por adultos? El asunto es más complicado.

En materia de tutoría no existen modas, no hay una tutoría buena y otra mala, del mismo modo que no hay, en términos absolutos, una buena pedagogía y otra mala, o un buen método de lectura y otro malo. Tratemos de ver las cosas de cerca.

En realidad, Winnykamen (1996) convoca dos generaciones de trabajos. Gran parte de las investigaciones norteamericanas de la década de los setenta se inscriben en la continuidad de los programas de pedagogía compensatoria. ¿Qué se espera de la tutoría? Que contribuya a terminar con el fracaso escolar, un fracaso que se ha detectado masivamente entre los niños que pertenecen a minorías o a medios socialmente desfavorecidos, y un fracaso que resiste a las diversas fórmulas de apoyo introducidas como un complemento de la enseñanza habitual. En estas condiciones, la tutoría responde a una demanda social y adopta formas muy específicas. ¿Cuáles son los males? Analfabetismo, dificultades en lectura, adquisiciones básicas insuficientes en matemáticas, etc.; en resumen, todo lo que afecta de cerca o de lejos al aprendizaje escolar. Y, puesto que los docentes difícilmente logran vencer estos problemas, ¿por qué no confiar en los niños? Se espera de ellos que completen a los docentes, que aborden aprendizajes de una forma menos académica y que introduzcan la proximidad socioafectiva. En suma, se trata de demostrar que los niños pueden triunfar allí donde los adultos parecen fracasar.

Pero las investigaciones de los años siguientes no tienen la misma orientación. La demanda social y las exigencias de la investigación científica son cosas distintas. Sobre este punto, las observaciones de Feldman, Devin-Sheehan y Allen (1976) son bastante convincentes. Tras analizar los primeros trabajos, estos autores llegan a la conclusión siguiente: “A muchas de las investigaciones que hemos estudiado a propósito de la tutoría se les puede criticar un control estadístico inadecuado y una falta de rigor” (ibídem, pág. 249). Entre las carencias detectadas, señalan principalmente la ausencia de grupos de control. Efectivamente, para poder contrastar rigurosamente los efectos de la tutoría, parece importante realizar comparaciones con lo que aportan las fórmulas pedagógicas más clásicas y, por supuesto, en condiciones idénticas.

La comunidad científica comprenderá fácilmente este mensaje: ya no se trata de demostrar, sino que es preciso experimentar. La experimentación implica trabajar con variables, y una de las variables examinadas concierne sin duda a la diferencia de edad entre tutores y tutelados. Por añadidura, tanto en Europa como al otro lado del Atlántico, las situaciones de resolución de problemas se utilizan cada vez más: clasificación de objetos, actividades de razonamiento, tareas combinatorias, actividades de estructuración del espacio, puzzles, juegos de construcción, etc. Y estas investigaciones, en la línea de las de Vygotsky (1985a), tienden a mostrar las ventajas de la tutoría a cargo de adultos. Por otra parte, basta con citar algunos nombres, como lo hace Winnykamen (1996), para advertir la importancia del papel de los adultos en la mediación social. Wertsch (1979) y Bruner (1987), en el nivel de las diadas madre-hijo, y Wertsch (1991), a propósito de las diadas padre-hijo, muestran respectivamente la eficacia de los adultos en la ayuda que proporcionan a los niños que afrontan situaciones problemáticas. Pero distan de ser los únicos. Los trabajos de Ellis y Rogoff (1982, 1986) y de Foot, Morgan y Shute (1990), sobre tareas de clasificación, y el de Radziszewska y Rogoff (1988), sobre recorridos espaciales, obtienen los mismos resultados.

¿Podemos interpretar entonces que cuanto más se alejan las actividades del campo escolar, más aptos resultan los adultos al ayudar a los niños? Después de todo, al quedar demostrada la eficacia de los tutores niños en la escuela (Finkelstein y Ducros, 1989), las investigaciones que acabamos de presentar permiten esta interpretación, en cuyo caso el papel de los docentes quedaría fuertemente desacreditado.

Pero dos objeciones contribuyen a invalidar seriamente esta tesis. En primer lugar, cuando los tutores niños intervienen en el medio escolar, lo hacen una vez que los maestros han impartido su enseñanza. Ya hemos podido apreciar el interés de la *tutoría complementaria*. Con todo, retener únicamente la ayuda

aportada por los jóvenes tutores y eliminar todo el trabajo realizado desde arriba por los docentes sería un grave error. El carácter positivo de esta fórmula reside sobre todo en el efecto adicional de sus acciones pedagógicas respectivas. Por otra parte, la mayoría de las investigaciones sobre la tutoría en medio escolar son investigaciones-acciones. Estos estudios realizan, por un lado, un seguimiento bastante intenso de los actores que participan en el dispositivo, pero, por otro, presentan un inconveniente importante: la imposibilidad de realizar comparaciones. Poder apreciar los progresos de los tutelados de una forma diferencial antes de concluir sobre la superioridad de la tutoría a cargo de niños es lo mínimo exigible. Por lo demás, ya hemos visto un caso en el que esta fórmula (*total tutorial program*) se mostraba menos ventajosa que la *tutoría complementaria*: Oakland y Williams (1975) dispusieron efectivamente de los medios para controlar las diferencias entre estos procedimientos en materia de aprendizaje de la lectura. Por lo tanto, los maestros no deberían preocuparse por su futuro en las aulas: por el momento, las investigaciones realizadas sobre la tutoría no apuntan en la dirección de su sustitución por alumnos tutores.

Lo dicho hasta ahora no agota ni mucho menos la cuestión de la diferencia de edad. Por el momento, sólo hemos puesto en perspectiva los extremos: tutores adultos y tutores niños. Numerosas situaciones intermedias han sido objeto de experimentación y de prueba. Se trata de mostrar las ventajas y los inconvenientes de la *cross-age tutoring* y de la *same age tutoring*. ¿Qué es preferible: una tutoría con diferencia de edad o sin ella? Una vez más, no hay consenso al respecto.

Armstrong y otras (1979) parecen mostrarse favorables a la *same age tutoring*. ¿Por qué? Porque, según ellas, la equivalencia de edad es una garantía de comprensión mutua. Los alumnos se enfrentan al mismo programa escolar, comparten a menudo intereses comunes y son parecidos en aspectos como el nivel de lenguaje o la relación socioafectiva. Se reúnen muchos ingredientes para que el tutor pueda descifrar las dificultades que padece el tutelado, y para que el tutelado aproveche la ayuda que le proporciona el tutor. Esta forma de tutoría encuentra su eficacia en la proximidad.

La proximidad y la formación de los tutores son lo que aconsejan los autores para que el programa tutelar resulte más eficiente. Esta formación está dedicada, entre otras cosas, a la atención que se presta a los tutelados, a los medios para ofrecerles informaciones claras y a la manera de permitir que se expresen.

Estas investigadoras no son las únicas que abogan por la *same age tutoring*. Hartup (1976) realizó un estudio sobre la constitución de los grupos de juego en diversas sociedades. Las culturas primitivas y las culturas modernas se diferencian con bastante claridad en este aspecto. En el seno de las primeras, las interacciones se dan principalmente a partir de las diferencias de edad; en las segundas, lo que determina los intercambios es más bien la analogía de edad. Cada tipo de organización tiene, por supuesto, sus ventajas y sus inconvenientes. Pero Hartup señala una correlación importante: la que existe entre la diferencia de edad y los lazos de amistad. Cuanto más se reduce la diferencia, más fuertes son los lazos.

Las relaciones de amistad importantes tienden a establecer una cierta confianza recíproca entre los niños, pero eso no es todo. El autor también indica que la equivalencia de edad origina con frecuencia una relación óptima entre refuerzos positivos y refuerzos negativos. En suma, interactuar con compañeros de la misma edad sería una ocasión de participar en una experiencia social equilibrada, sin excesos en el nivel de las satisfacciones ni en el de las frustraciones, lo que no ocurre de ningún modo en los intercambios con niños mayores o menores.

Estas observaciones son pertinentes para el tema que nos ocupa. Puesto que los agrupamientos de niños de la misma edad parecen característicos de las sociedades industrializadas modernas, ¿por qué no aprovecharlo para incorporar organizaciones tutelares adaptadas? Ello constituiría una oportunidad de beneficiarse de las ventajas inherentes a este tipo de estructura. Si se propician los lazos de amistad, un clima de confianza y una experiencia social positiva, esta estructura se presta a fórmulas como la *tutoría alternada*, la *tutoría recíproca* o la *tutoría por turnos*. Alternar la posición de tutor con la de tutelado, compartir estos papeles con los compañeros, o pasar de un grupo a otro para tratar de ayudar a unos y a otros, son sin duda conductas sociales afines a un contexto de relaciones favorable y, por añadidura, son susceptibles de hacerlo durar.

Por lo tanto, junto a compañeros de la misma edad, existen muchas posibilidades de que se establezca una cierta proximidad socioafectiva. Este aspecto merece ser tomado en consideración, pero a veces se muestra insuficiente. Cuando se trata del aprendizaje y de la adquisición de saberes, aparecen otros problemas. Por ejemplo, para designar la acción del tutor que supuestamente facilita el trabajo de apropiación del tutelado, Lippitt (1976, pág. 158) habla de *influencia constructiva*. La ventaja se sitúa entonces del lado de la *cross-age tutoring*. Para Lippitt, la diferencia de edad es una garantía de calidad por lo que toca al apoyo que se le proporciona a la persona que aprende.

Otras investigaciones confirman esta idea. La de Linton (1973) se dedica especialmente a la diferencia de edad entre tutores y tutelados. Alumnos de octavo (flojos en matemáticas) estudian con tutores

de octavo, décimo o duodécimo año. Esta última asociación es la que produce mejores resultados. Los tutelados progresan de un modo significativamente mayor con tutores cuatro años mayores que ellos. Thomas (1972) se dedicó al mismo tipo de experimentación con otras disciplinas escolares. En comparación con alumnos de sexto año, advierte que los estudiantes de segunda enseñanza son más eficaces a la hora de mejorar las adquisiciones léxicas de los tutelados de segundo año. Sin embargo, no se producen otras diferencias, en función de la edad de los tutores, ni en lectura ni en las actividades de comprensión.

Globalmente, estos trabajos tienden a confirmar la superioridad de la *cross-age tutoring*, sin duda porque los tutores de más edad demuestran un cierto saber hacer en la ayuda que prestan a los más jóvenes. Efectivamente, conviene distinguir claramente dos tipos de aptitudes: las que conciernen a la actividad tutelar propiamente dicha, y las que corresponden a los niveles de conocimientos relativos a la actividad de apoyo. Esta segunda dimensión no se controla (en los tutores) en las dos últimas investigaciones a las que acabamos de referirnos. En ese caso, y siempre en el marco de la *cross-age tutoring*, ¿qué es preferible, tener un tutor competente (en el dominio disciplinario en cuestión), o un tutor que más bien presenta un retraso respecto a sus iguales? Tratemos de ver qué es lo que distingue a un *tutor experto* de un *tutor no experto*.

En general, los alumnos que se prestan voluntariamente a asumir la función de tutor no son necesariamente competentes en la actividad que han de tratar. Éste es el caso de muchas de las escuelas belgas en las que trabajaron Finkelstein y Ducros (1989). Unos niños de 10 años de edad, mediocres lectores, compiten por ayudar, en lectura, a compañeros de 7 años que también son flojos en lectura. Los primeros parecen atraídos por la tutoría pero, aparentemente, están mal “equipados” para llevar a buen puerto esta labor. ¿Se trata de un inconveniente? No, si nos atenemos a las observaciones de los autores, pues tanto los tutores como los tutelados parecen aprovechar el dispositivo en términos de aprendizajes escolares (progreso en lectura) y de beneficios personales (mayor autonomía, sentido de la responsabilidad, espíritu solidario). ¿Por qué triunfaron estos *tutores no expertos*?

Los autores atribuyen su éxito a su capacidad de instaurar una especie de “diálogo errante”, una expresión tomada de Mesnier y Omont (1985). Buscar, tantear, ensayar, antes de encontrar; todo ello parece posible en presencia de *tutores no expertos*. Puesto que estos últimos tienen ellos mismos dificultades y no están muy seguros de sus conocimientos, les resulta más fácil comprender que los tutelados se encuentren en su misma situación. Tanto si se equivocan como si tropiezan en determinadas palabras o las confunden con otras, estas meteduras de pata no son muy graves, siempre que no se automaticen, y una de las preocupaciones de los tutores consiste en lograr que esto no se produzca. Al contrario, los *tutores expertos* aceptan menos fácilmente este tipo de vía de aprendizaje. Señalan y rectifican rápidamente los errores de los tutelados y no permiten que éstos tomen caminos equivocados. El *tutor experto* es más propenso a controlar la situación interactiva, con el peligro de restringir la actividad del tutelado: “Al darse cuenta de la menor aptitud de su compañero en una tarea que debe sacar adelante, se hace cargo de la planificación de las acciones y de su ejecución, con lo que le deja al aprendiz un papel menor” (Winnykamen, 1996, pág. 18).

Esta última observación es importante. Reducir la actividad del tutelado y, al mismo tiempo, querer que progrese son dos actitudes pedagógicas incompatibles. Si el papel del tutelado se minimiza, se le sitúa en una posición desfavorable para aprender; si se le hace participar en el trabajo, tiene más oportunidades de progresar. Este principio aparece en muchas situaciones diádicas donde “la prima al aprendizaje recae naturalmente en el alumno más activo” (Baudrit, 1994, pág. 75). Los *tutores expertos* parecen adoptar la primera estrategia, mientras que los *tutores no expertos* parecen adoptar la segunda. Por esta razón, el favor de los promotores de programas de educación que integran la tutoría suele ir a parar a los segundos.

Una ex tutora de una vasta experiencia norteamericana de *cross-age tutoring* (*Youth Teaching Youth*) realizó declaraciones muy interesantes a este respecto. Esto es lo que decía Mary: “Dejaba que los niños leyeran porque creo que han de hacer lo que les gusta. Pienso que la monitoría me ha ayudado mucho en mi trabajo escolar, pues, por la noche, cuando llegaba a casa para hacer mis deberes, volvía a encontrarme con lo que les había enseñado”.

Esta declaración (recogida por Gartner, Kohler y Riessman, 1973, pág. 163) revela bastante bien una estrategia típica de los *tutores no expertos*. Como les resulta difícil intervenir de forma académica, y ellos mismos tienen dificultades (aquí, en el aprendizaje de la lectura), dejan que los tutelados elijan los textos. Como estos textos les atraen, se ponen a leerlos (sin duda, de una manera muy insatisfactoria). Los tutores (varios años mayores que los tutelados), no pueden, en cualquier caso, permanecer indiferentes ante la escucha de estas lecturas incorrectas, sobre todo cuando son voluntarios, por lo que tratan de hacer alguna cosa. No es seguro que sus consejos resulten siempre muy sagaces, ni bien formulados, pero no son inútiles. Mary considera que le resultaron beneficiosos a la hora de hacer los deberes. La presencia de un efecto tutor es un síntoma más bien estimulante. *A priori*, una persona que aprovecha las explicaciones que da a otras personas tiene la posibilidad de analizarlas y de elegir entre lo bueno y lo malo, entre lo eficaz y lo ineficaz.

Y, en el transcurso de la actividad tutelar, tenderá a poner estas elecciones al servicio de los tutelados. Los *tutores no expertos* parecen proceder de este modo, por adaptaciones sucesivas, por ensayo y error, en lo que atañe a la ayuda que prestan. Los *tutores expertos*, en cambio, se ahorran este tipo de procedimientos, pues cuentan, de entrada, con aptitudes académicas que les proporcionan seguridad en sí mismos.

Sin embargo, no deberíamos deducir de ello que los alumnos incompetentes (en la materia en cuestión) son preferibles a los alumnos expertos a la hora de desempeñar el papel de tutor. La incompetencia tiene sus limitaciones. Lo mínimo deseable es que los tutores puedan “tirar hacia arriba” a los tutelados. Allen (1976) utiliza este argumento para defender la *cross-age tutoring*: “Los mayores poseen más conocimientos en la materia” (ibídem, pág. 6).

No es el único que piensa así. Harrison (1969) tomó nota de las dificultades que encontraban los tutores más jóvenes. Cuando tenían que dar consignas o emitir un diagnóstico sobre sus tutelados, a menudo se veían en un apuro y necesitaban la supervisión de un adulto,

Los tutores de más edad pueden realizar ellos solos lo que los más jóvenes hacen con ayuda, como lo demostraron Harrison y Brimley (1971). Estos investigadores advirtieron efectivamente que los alumnos que finalizaban el ciclo elemental contaban con habilidades tutelares que no se localizaban en los alumnos de menor edad. Para que unos compañeros de bajo nivel inscritos en primer año aprendiesen a leer, eran capaces de ayudarles a descifrar nuevas palabras, y de enseñarles a nombrar las letras, sus sonidos, las diversas asociaciones fonéticas posibles, etc. Oakland y Williams (1975, pág. 171) llegan a una conclusión idéntica, pero con tutores cuya edad es equivalente a la de los tutelados. Sin embargo, la diferencia de aptitudes en lectura entre unos y otros se comprueba correctamente al principio.

¿Qué decir de todas estas observaciones? Aunque las investigaciones señalen más bien las ventajas ligadas a la utilización de *tutores no expertos*, invitan a pensar que unos tutores ignorantes no formarán nunca a unos tutelados competentes. En suma, la no especialización tendría un límite, más allá del cual la acción de los tutores resultaría vana. Del mismo modo, parece indispensable la existencia de una diferencia de aptitudes entre tutores y tutelados. No importa que esta diferencia se dé en la edad, en la formación o en las aptitudes personales para aprender: lo principal es que los tutores puedan aportar un plus y hacer que los tutelados progresen allí donde, aparentemente, existe un bloqueo o una resistencia.

Esta revisión de trabajos nos ha permitido elaborar un rápido inventario de las distintas formas de tutoría posibles. Estamos lejos de la indigencia, Sin embargo, la diversidad no siempre facilita la toma de decisiones. ¿Qué fórmula elegir? ¿Por qué? ¿Cómo comprobar su incidencia? Todas estas preguntas son importantes si no queremos sucumbir a los efectos de las modas o a las tentaciones puramente especulativas. Por eso es indispensable realizar un análisis crítico que pasa por el estudio metódico de la actividad tutelar. La comparación con otros procedimientos pedagógicos, la constitución de grupos testigo y el seguimiento de las experimentaciones son indispensables para poner de manifiesto los logros y las debilidades de la tutoría, para ver qué aporta o qué no aporta y si es necesario ponerla en práctica o interrumpirla.

La investigación tiene sus reglas pero, a veces, manda la realidad. Y, en general, manda cuando aparecen nuevos problemas, o cuando emergen dificultades insospechadas. Por ejemplo, hace algunas décadas que, en las esferas educativas, afloran preocupaciones de orden intercultural: choques entre culturas, problemas de identidad, integración social difícil, etc. Las poblaciones inmigrantes no se libran de estos males. Entre las soluciones utilizadas para combatirlos, la tutoría parece detentar una posición nada despreciable. Lo veremos a continuación.

## **La tutoría intercultural**

### ***A. En la universidad***

Esta fórmula se utiliza desde hace tiempo en las universidades norteamericanas porque estas instituciones reciben una enorme cantidad de estudiantes extranjeros. Esta población afronta dificultades reales cuando acude para cursar estudios de enseñanza superior: integración cultural, aprendizaje de una nueva lengua, descubrimiento de otras formas de vida, etc.

Los tutores del país de acogida tienen precisamente la misión de tratar estos problemas y de reducir su perjuicio. Desempeñan un papel de mediadores entre las distintas culturas, intentando servir de “amortiguadores interculturales”. En efecto, no se trata de que los estudiantes recién llegados olviden su cultura de origen para adherirse enteramente a la del país de acogida. Pero tampoco es deseable que renieguen de esta última, pues comprometerían su éxito universitario. La acción de los tutores se sitúa por tanto en este contexto de gestión intercultural.

El encuentro entre culturas es una empresa muy delicada. Lo intercultural remite, según Clanet (1993, pág. 21), a las nociones de “reciprocidad en los intercambios y de complejidad en las relaciones entre las culturas”. Pero esta reciprocidad y estas relaciones conducen indefectiblemente a los sujetos a afrontar códigos culturales a menudo muy distintos de los propios. Valores, normas, modos de vida y lenguajes varían considerablemente de una sociedad a otra. Y es aquí donde surge, siempre según Clanet, la necesidad de una formación en lo intercultural. Pero, ¿qué se ha de hacer para que el nuevo código no asimile el código antiguo, ni viceversa, y para que no haya “ruptura” con el código cultural inicial ni implicación ciega en el código cultural nuevo?

Clanet (1993, pág. 122) encuentra dos salidas posibles que, llegado el caso, se pueden inscribir cada una en la continuidad de la otra. La primera, la mediación, consiste en la búsqueda de “símbolos de unión” entre dos códigos culturales. Se produce entonces una relativización de los dos códigos. La segunda consiste en abrir un “tercer espacio” que permita circular de un código al otro. En estas estrategias hemos de ver tentativas de “salida de un centrismo cultural o de otro, mediante el advenimiento de un espacio intermedio entre los dos códigos culturales” (ibídem, pág. 122).

La salida del centrismo cultural no es de ningún modo evidente. La reducción del otro o de uno mismo a la propia cultura se rechaza claramente. Pero la entrada en la cultura del otro no se puede realizar sin poner en marcha dos procesos particulares: la descentralización y la implicación. Descentrarse consiste en “tratar de salir del sistema cerrado de las representaciones y de las normas culturales, de des-centrarse en relación con las maneras de ver habituales” (Clanet, 1993, pág. 193). A esta toma de distancia respecto a la cultura de origen, hay que añadir un interés por la cultura de acogida. La implicación supone sin duda una postura intelectual: la voluntad de comprender el nuevo código cultural. Y, a veces, este doble movimiento es desestabilizador.

A las consultas etnopsiquiátricas acuden pacientes procedentes de culturas no occidentales que padecen trastornos psíquicos estructurales (Moro y Nathan, 1990). Estos trastornos se deben a la diferencia existente entre las estructuras interiorizadas (el marco cultural integrado) y las estructuras externas (el marco cultural percibido). La solución terapéutica consiste entonces en “modificar el envoltorio a la vez que se trata de preservar la identidad del núcleo, [lo que viene a ser lo mismo que] apoyarse en un marco cultural externo a través de una relación de homotecia con la estructura interiorizada” (ibídem, pág. 26).

La primera propuesta de Moro y Nathan consiste en trabajar el marco externo para que adopte un significado a los ojos del paciente. Pero esto no es todo. Insisten asimismo en la función de *transporte* que, generalmente, queda garantizada por el grupo, cuando una persona descubre un mundo nuevo. Transportada por sus allegados o por compatriotas ya establecidos en el país de acogida, la persona tiene más oportunidades de lograr su integración en la nueva cultura.

Los tutores no son de ningún modo psicoterapeutas. Pero su papel en esta dirección no es desdeñable. Así, en la Universidad de Western Illinois, la elección de los tutores se realiza sobre esta base (Barclay y Mosley, 1996). Uno de los objetivos del *Western Illinois University Minority Summer Tutoring Program* consiste en desarrollar y aguzar las aptitudes en lectura y escritura de los estudiantes de minorías, antes de su entrada en la enseñanza superior, con el fin de que tengan más éxito en su carrera universitaria. Para ello, los responsables del programa reúnen a estos estudiantes en pequeños grupos de aprendizaje cooperativo; y estos grupos están animados por tutores. Estos últimos están preparados para asumir estas funciones, pero, anteriormente, se les selecciona a partir de unas características determinadas: se trata de estudiantes pertenecientes a minorías, que no han fracasado y que todavía están inscritos en la universidad. Las ventajas son las siguientes: “Puesto que el contexto de aprendizaje, salvo algunas excepciones, es decididamente monocultural y “anglo-centrado”, los tutores de minorías tal vez son más eficaces porque viven además en dos culturas y porque, contrariamente a estos estudiantes, ya han realizado su integración en la cultura dominante. Constituyen ejemplos de éxito y de motivación que, generalmente, los tutores ingleses no proporcionan” (ibídem, pág. 165).

En suma, los responsables juegan con la doble dimensión cultural presente en los tutores, que se han mantenido fieles a su cultura de origen al tiempo que adoptaban la cultura de acogida. Esta originalidad les permite contribuir eficazmente a la integración de sus compatriotas recién llegados. Encontramos de nuevo la función de *transporte* que evocábamos anteriormente, ahora garantizada por personas que detentan características interculturales adaptadas y que son por tanto aptas para gestionar transiciones a veces difíciles a causa de la migración. Por otra parte, el recorrido de estos tutores por la enseñanza superior los vuelve creíbles a los ojos de sus tutelados: “La interacción con estos estudiantes brillantes, símbolo del éxito universitario, ayuda a los más jóvenes en su carrera porque les proporciona modelos positivos y buenos ejemplos académicos” (Barclay y Mosley, 1996, pág. 152). Como resulta evidente, por lo que toca a los

tutores, este programa apuesta por la asociación de las originalidades culturales con las aptitudes universitarias.

En la Universidad de Alabama en Birmingham se utiliza otra estrategia (Johnson y Austin, 1996). Ante una población universitaria extremadamente diversa desde el punto de vista de su composición cultural, los profesores han ensayado un sistema de correspondencia entre los estudiantes norteamericanos y los que no dominan la lengua del país de acogida. En general, estos últimos se encuentran en condiciones de inferioridad cuando se trata de seguir los cursos o de participar en las discusiones académicas. Se considera que el intercambio epistolar es un medio de ayuda interesante para estos estudiantes, pues puede mejorar sus aptitudes en el uso de la lengua como instrumento de comunicación.

Se trata de una forma de *tutoría a distancia*, puesto que los tutores no mantienen encuentros con sus tutelados, al menos al principio. Esta fórmula permite, en efecto, que los estudiantes extranjeros comprendan mejor las expresiones norteamericanas, y que tomen conciencia del papel de la gramática y la puntuación en la práctica de la lengua inglesa. Por lo tanto, se advierte la utilidad y la eficacia de la ayuda. Por su parte, los estudiantes norteamericanos perciben las dificultades de sus correspondientes a la hora de escribir en una segunda lengua.

El interés del programa no termina aquí. También aparecieron rápidamente intercambios interculturales. Por ejemplo, a los estudiantes norteamericanos se les preguntaba por temas como el matrimonio, la vida cotidiana, la política, las clases sociales, etc. De este modo, los estudiantes extranjeros se hacían una idea más exacta de los norteamericanos y de la vida en el país de acogida, combatiendo así los numerosos prejuicios que aparecían en la televisión y el cine. Los correspondientes se comunicaron a propósito de otros temas: la celebración de fiestas, la educación, las vacaciones en las distintas sociedades, etc., cuestiones capaces de relativizar un cierto centrismo cultural: “Los estudiantes norteamericanos adquirieron perspicacia sobre la manera en que diferentes naciones veían al norteamericano, ya sea como amigo o de forma hostil, al tiempo que desarrollaban su sensibilidad en relación con el hecho de que los estudiantes extranjeros eran personas que vivían, amaban y tenían problemas igual que ellos” (Johnson y Austin, 1996, pág. 94).

En este caso, los beneficios parecen repartidos. Los estudiantes del país de acogida aprenden a conocer culturas distintas a la norteamericana y los estudiantes extranjeros aprovechan la ayuda (por correspondencia) para dominar mejor una segunda lengua. Por otra parte, también se promovieron fórmulas de *tutoría recíproca*. Los estudiantes norteamericanos ayudaban en lengua inglesa, historia, sociología y psicología, mientras que los estudiantes extranjeros lo hacían en matemáticas, física y química.

Más allá de los aspectos interculturales y académicos, los responsables del proyecto detectaron otro punto positivo. Al llegar, los estudiantes extranjeros padecían una carencia de relaciones. No conocían a nadie. El intercambio de correspondencia es una solución para este problema, pues crea lazos de amistad. Además, aunque no todos los correspondientes se convierten en amigos, muchos de ellos siguen comunicándose una vez terminado el programa. La *tutoría a distancia* no excluye una cierta proximidad socioafectiva entre sus protagonistas. A veces, esta proximidad se puede considerar incluso como una prolongación lógica de la tutoría, a tenor de lo observado en la universidad estudiada.

En la Universidad de Western Cape, en Sudáfrica, se utiliza otra fórmula de *tutoría intercultural* (Leibowitz y otros, 1997). En esta institución, las diferencias étnicas y lingüísticas son importantes, y los estudiantes cuya lengua materna no es la inglesa tienen dificultades para seguir los programas de enseñanza superior. En 1994, se abrió un “centro de escritura” pensado para ellos. Esta estructura les permite encontrarse con docentes y con estudiantes de tercer ciclo. Con los primeros, pueden intercambiar información sobre la utilidad de la escritura y su importancia en la universidad, mientras que los segundos les sirven más bien como asesores, pues les ayudan en la redacción de textos y a resolver problemas concretos de escritura.

En una encuesta realizada entre los estudiantes no anglohablantes, la tasa de frecuentación de estos centros muestra que este tipo de iniciativas suscitaba su interés. Por otra parte, se mencionan las características afectivas (más que los aspectos cognitivos) de los estudiantes asesores. Éstos son percibidos como tolerantes y benévolos para con los usuarios del centro, y su papel no se asimila al de los docentes. En tanto que no especialistas en contenidos disciplinarios, su apoyo y su atención son deseables como una ayuda para los estudiantes con dificultades, lo que parece corresponder a la vocación de la tutoría.

En la Universidad de West Chester de Pennsylvania, la *tutoría intercultural* forma parte del programa de formación de los futuros docentes de escuelas primarias (Bollin, 1996). Estos estudiantes tienen la posibilidad de trabajar con niños de cultura no norteamericana y de bajo nivel socioeconómico. De este modo, los responsables esperan conducirlos a interesarse y a comprender culturas distintas de la suya, teniendo en cuenta que la población escolar de los Estados Unidos es cada vez más multicultural. Se prevén

tres opciones: a) la universidad coloca a los estudiantes en familias (a menudo de cultura hispana) después de la escuela; b) los estudiantes trabajan en el marco de un programa tutelar organizado por una asociación, siempre después de la escuela; y c) los estudiantes se organizan ellos mismos para garantizar la tutoría en las escuelas, a menudo durante la jornada escolar.

Sea cual sea la fórmula elegida, se les pide que participen ayudando a hacer los deberes y favoreciendo la alfabetización de los niños de estos medios sociales desfavorecidos. Los efectos de la tutoría varían precisamente en función de la opción adoptada. Hay que señalar que la mayoría de los estudiantes pertenece a la clase media y que, por tanto, su relación con otras culturas entraña intereses diversos. Asimismo, escriben un diario que les permitirá analizar sus prejuicios al respecto de las culturas minoritarias, unos prejuicios de los que no siempre son conscientes.

Al inicio de la experiencia, los cuarenta estudiantes implicados en este programa manifiestan un cierto malestar. El hecho de intervenir en un medio prácticamente desconocido y la diferencia de lenguas son las principales razones que se evocan; tienen la impresión de no ser bien recibidos. Por contra, los que ya han tenido alguna experiencia en medios minoritarios y los que ya conocen otras culturas tienen una percepción más positiva de su trabajo con los niños.

Tras estas primeras impresiones, se producen algunos cambios en el plano intercultural. Para identificarlas, Bollin (1996) utiliza la teoría de Helms (1990) sobre los cambios de actitud respecto a otras culturas. Estos cambios se perciben a través de seis etapas. Las tres primeras simbolizan una desaparición progresiva de las barreras culturales, mientras que las tres últimas atestiguan una proximidad intercultural más consolidada: deseo de comprender a los otros, de acudir en su ayuda, etc.

Esta teoría no está exenta de crítica. Por ejemplo, no prevé la posibilidad de un estadio preliminar en el que podría imperar un cierto sectarismo cultural. En ese caso, la evolución de las actitudes podría ser problemática, e incluso tal vez imposible. Sea como fuere, estas etapas revelan, en general, una toma de conciencia de los prejuicios iniciales por parte de los estudiantes, que manifiestan una creciente sensibilidad intercultural, con variantes en función de las fórmulas elegidas. Ciertamente, la segunda opción les permite trabajar directamente con niños de minorías, pero fuera de la escuela y de las familias. Estos estudiantes son los que menos se benefician de la *tutoría intercultural*. Optan por una fórmula (estructurada y supervisada por una asociación) que tiende a disimular los problemas reales de estos niños. Al contrario, en situación de clase (tercera opción), los tutores tienen ocasión de observar directamente las desventajas que padecen sus tutelados; del mismo modo, la aventura en los hogares (primera opción) hace visibles las diferencias culturales entre los estudiantes y los niños. Por todo ello, los tutores estudiantes implicados en estas dos últimas opciones ponen rápidamente en tela de juicio sus prejuicios al respecto de las minorías. A menudo se ofrecen como voluntarios para proseguir la tutoría más allá del período contemplado por los responsables.

Una vez más, estamos ante un dispositivo tutelar que tiene un doble objetivo. Por un lado, se trata de contribuir a la integración de unos sujetos en una cultura que les es extranjera. Por otro, hay que reducir el centrismo cultural de los representantes del país de acogida. Además, ambos objetivos parecen ir de la mano. La entrada en una cultura la puede facilitar una persona que representa a esa cultura. Pero, para hacerlo, debe mostrarse asequible, comprender los problemas de la persona recién llegada y, por lo tanto, abandonar algunas características propias de la cultura de acogida. Inversamente, la integración supone un movimiento hacia otra cultura, nuevos puntos de referencia, otros modos de vida, etc.: todos estos aspectos invitan a tomar alguna distancia en relación con la cultura de origen. Se espera que los tutores sean capaces de gestionar este doble proceso y que, en este sentido, sirvan de mediadores interculturales.

## ***B. En la escuela***

La *tutoría intercultural* no es específica del medio universitario. También se utiliza en otros lugares. En la King Elementary School de Urbana (Illinois), el desafío consiste en responder a la demanda de una importante población escolar multilingüe (Bouton, 1975). Se mantiene el principio de la educación bilingüe. Los no anglohablantes estudian la lengua inglesa a través de la tutoría en ciertas actividades; al mismo tiempo, los anglohablantes nativos estudian una segunda lengua. El programa prevé cuatro objetivos: a) enseñar la lengua inglesa a los alumnos no anglohablantes; b) proporcionarles una ayuda tutelar, en su primera lengua, en matemáticas y en ciencias; c) dar a los estudiantes bilingües la oportunidad de aumentar sus aptitudes en las dos lenguas; y d) crear, en el interior de la escuela, un clima que permita la aceptación de las diferencias culturales.

Para llevar a cabo este proyecto, las clases se dividen en pequeños grupos en función de las características lingüísticas de los alumnos. Cada grupo se encuentra estimulado por un asistente que se recluta a partir de los siguientes criterios: a) ser bilingüe en inglés y una lengua hablada por los niños no

anglohablantes; b) tener una formación o una experiencia de enseñanza en la escuela elemental; c) tener una formación o una experiencia de enseñanza del inglés o de otra lengua como segunda lengua; y d) haber viajado lejos o haber frecuentado una cultura extranjera para la clase media norteamericana durante el tiempo suficiente para comprenderla en profundidad.

Al principio de la experiencia, los responsables advierten algunas disfunciones. Por ejemplo, los agrupamientos constituidos por asistentes y niños no anglohablantes se viven mal. Estos últimos tienen la impresión de que se les considera diferentes en relación con sus iguales, porque se les coloca a un lado en la organización habitual de la escuela. Por esta razón, el aprendizaje del inglés como segunda lengua fracasa al principio: el 40% de los niños abandona esta enseñanza.

Para tratar de evitar este fenómeno de estigmatización, los responsables adoptan una medida simple: actuar como si los niños no bilingües también lo fuesen. El español, el francés, el hindi y el japonés son ofrecidos como segunda lengua a la población anglohablante, siempre en el seno de pequeños grupos de trabajo. De este modo, sean anglohablantes o no, todos los niños se ven implicados en el aprendizaje de una segunda lengua. Los cometidos que se les asigna a los asistentes son iniciar discusiones sobre actividades, escolares o no, y enseñar el vocabulario y las estructuras elementales de la lengua. Su papel se asemeja mucho al de tutor. Intervienen en el seno de estructuras flexibles (grupos restringidos), al margen de los programas escolares y, sobre todo, con el objetivo de facilitar los intercambios interculturales mediante el aprendizaje de distintas lenguas. En el balance de este programa, se indica que efectivamente contribuyeron a que la escuela se abriera a todos los niños.

La adquisición de lenguas es evidentemente uno de los puntos fuertes de la *tutoría intercultural*. El encuentro entre culturas es inseparable del dominio, por parte de los interlocutores, de las lenguas ligadas a las culturas en cuestión. Este aspecto legitima la utilización de la *tutoría recíproca*. Por ejemplo, un niño hispanohablante enseñará el español a un compañero anglohablante y viceversa. Las ventajas de este tipo de intercambios se conocen desde hace tiempo (Riessman y Alberts, 1966). Primero, no existe el peligro de inferiorizar a nadie. Cada cual asume su parte de responsabilidad, cada cual utiliza sus capacidades para ayudar al otro a apropiarse de una lengua extranjera, y cada cual aporta alguna cosa. Luego, este procedimiento permite que los dos alumnos perfeccionen a la vez su español y su inglés: “El hispanohablante tiene que afinar constantemente sus conocimientos de inglés para poder, por un lado, enseñar su lengua a un anglohablante y, por otro, intercambiar con sus camaradas de clase” (ibídem, pág. 98). No hace falta decir que el niño anglohablante se encuentra en la misma situación en relación con sus compañeros hispanohablantes. Finalmente, los dos compañeros se dan cuenta del interés de las dos lenguas. No hay una lengua más prestigiosa que otra, aunque una se asocie con la cultura de acogida y la otra con una cultura norteamericana.

En el estudio de la *tutoría intercultural* se perfila una constante: cuando los interlocutores pertenecen a medios culturales o a grupos étnicos distintos, sus relaciones pueden contribuir a atenuar las barreras (Gartner, Kohler y Riessman, 1973, pág. 80). Los trabajos experimentales no desmienten estas observaciones, pero se requieren determinadas condiciones para que esto sea así: los efectos beneficiosos de la tutoría son visibles cuando las actividades presentan un carácter cooperativo, y no competitivo. ¿Qué ocurre cuando la competición prevalece sobre la cooperación?

Varios estudios dan a entender con bastante claridad que el hecho de establecer una competición entre los grupos no mejora los prejuicios interétnicos. DeVries, Edwards y Slavin (1978) lo comprobaron tras constituir grupos biculturales cooperativos en su funcionamiento interno y competitivos en cuanto a las relaciones entre grupos. En el seno del grupo, se trabaja efectivamente sobre la base de la ayuda mutua (cada alumno ayuda a otro por lo que toca a adquisiciones escolares) y, cada semana, se establece una competición entre los distintos grupos gracias a un sistema de recompensas. Cuando son objeto de mediciones sociométricas, las elecciones interétnicas no varían entre el inicio y el final de la experimentación. El separatismo intercultural persiste.

Weigel, Wisner y Cook (1975) realizan la misma observación. Estos investigadores distribuyen a los alumnos en cinco grupos multiétnicos. También utilizan la competición entre grupos y otorgan recompensas en función de la eficacia de los grupos en materia de aprendizajes académicos. Solamente varían las elecciones sociométricas de los niños blancos con respecto a sus compañeros chicanos. En cambio, no varían ni las elecciones de los niños blancos en cuanto a sus homólogos negros, ni las de los alumnos negros y chicanos con respecto a las otras etnias. En estos estudios, los efectos positivos de la cooperación parecen verse contrarrestados por las consecuencias indeseables de la competición.

Estas investigaciones tienden a corroborar la siguiente idea: para que los prejuicios interétnicos se atenúen o desaparezcan, los miembros de una y otra etnia han de compartir objetivos comunes cuando interactúan (Johnson y Johnson, 1983). Y una de las características de la tutoría es precisamente la



cooperación. Ayudar a un miembro de otra etnia, aconsejarle o, inversamente, solicitar su apoyo o recurrir al que merezca confianza son conductas sociales impropias de un contexto competitivo. En estas condiciones, cabe esperar una evolución favorable de los estereotipos interétnicos cuando los tutores y los tutelados pertenecen a culturas distintas.

Rooney-Rebeck y Jason (1986) pusieron a prueba esta hipótesis en la escuela elemental. Se comprobó en parte, pues, comparados con los alumnos de tercer año, los niños de primer año modifican significativamente sus elecciones interétnicas. El protocolo de investigación utilizado consiste en constituir, en una misma escuela, una población experimental con niños de primer y tercer año. Trabajan en grupos multiculturales de cuatro o seis miembros según la fórmula de la *tutoría alternada*. Un alumno ayuda a otro durante la primera parte de la secuencia, y luego permutan. Las actividades propuestas son ejercicios de matemáticas y trabajos de lectura. Paralelamente, una población de control (formada por alumnos de segundo y cuarto años con las mismas características multiculturales) sigue el programa habitual de la escuela. Entre los procedimientos de control utilizados por los investigadores, tendremos en cuenta únicamente dos: la observación directa de los contactos interétnicos durante los juegos en un campo de deportes, y los tests sociométricos que se pasan a todos los alumnos en forma de preguntas del tipo: “En clase, ¿con quién te gustaría trabajar?”.

Los resultados presentan una mayor frecuencia de contactos interétnicos en el grupo experimental (E) que en el grupo de control (C) entre los más jóvenes (de primer y segundo año), mientras que los niños de más edad de los dos grupos (de tercer y cuarto año) no se diferencian en esta dimensión. Por otra parte, las mediciones sociométricas revelan que los más jóvenes E (en relación con sus homólogos C) eligen más a menudo compañeros de otras culturas como pareja de trabajo. Entre los niños de más edad, se comprueba lo contrario.

A modo de balance, los autores realizan los siguientes comentarios: “El presente estudio muestra que la tutoría cooperativa permite mejorar las relaciones interétnicas entre los alumnos de primer año, si los comparamos con los de tercer año. Esta conclusión sugiere una utilización de las estructuras cooperativas en clase con anterioridad al segundo año, antes de que las manifestaciones de prejuicios culturales echen raíces en el comportamiento” (Rooney-Rebeck y Jason, 1986, pág. 72).

Aparte el contexto (cooperativo frente a competitivo), cuando se trata de estudiar las consecuencias de la tutoría intercultural, no hay que despreciar la edad de los niños. Esta investigación muestra, de una forma suficientemente clara, el interés de la puesta en práctica de esta fórmula lo más pronto posible, antes de que se pueda formar cualquier estereotipo étnico en la mente de los jóvenes. Pero hay que considerar también otro aspecto: la misma etnicidad. ¿Cómo se manifiestan las distintas pertenencias étnicas de los participantes en la *tutoría intercultural*? ¿Cómo evolucionan las relaciones interculturales? Hay que reconocer que el análisis de esta materia no es uno de los más sencillos.

Un primer balance de esta cuestión se puede realizar mediante los estudios sobre una forma de tutoría entre iguales llamada *método jigsaw*. ¿En qué consiste? Se trata de formar grupos de trabajo de cinco o seis miembros. Éstos funcionan con el principio de la cooperación mutua. El trabajo a realizar se divide en tantas partes como miembros figuran en el grupo. Cada alumno estudia solamente una parte, que enseña luego a los demás. En suma, cada cual ocupa, por turno, las funciones de tutor (Aronson y otros, 1978).

Blaney y otros (1977) forman grupos interétnicos siguiendo este principio y comparan los efectos de este método tutelar con los de la enseñanza tradicional (población de control) a partir de varias mediciones: interés por el propio grupo, interés por la escuela, autoestima, interés por las actividades cooperativas o competitivas. Se desprenden dos resultados generales por lo que toca a la población experimental: por una parte, un aumento de la simpatía por los miembros del propio grupo (lo que conduce a los autores a afirmar que la técnica *jigsaw* contribuye a la reducción de la segregación escolar); y, por otra, estos mismos niños privilegian la dimensión cooperativa en detrimento del componente competitivo, y piensan que pueden aprender algo de sus compañeros de trabajo. Hasta aquí, el balance responde a una cierta lógica. Pero, a continuación, los autores anuncian resultados más bien disparatados. Resulta muy difícil detectar diferencias porque las disparidades interculturales son importantes. Da la impresión de que las características propias de cada etnia (educación, valores, normas, etc.), y no tanto las dos fórmulas comparadas (*método jigsaw* y enseñanza tradicional), son las que determinan el interés de los niños por la escuela o la autoestima.

Otros investigadores han comprobado la evolución de las relaciones interétnicas a partir de diversas fórmulas de trabajo. Así, Johnson, Johnson y Tiffany (1984) distribuyen a setenta y dos alumnos de sexto año en tres situaciones: *cooperación con controversia*, *debate cooperativo* y *aprendizaje individual*. Los autores asocian la primera situación con la búsqueda de un consenso. Al principio, cuatro miembros de un mismo grupo defienden posiciones u opiniones distintas sobre un mismo tema. Hay dos a favor y dos en contra. Luego, intentan llegar a un acuerdo (Johnson y Johnson, 1979). El *debate cooperativo* parte del

mismo principio: una incompatibilidad entre las ideas que presenta cada cual. Sin embargo, lo que se valora es la persona que mejor defiende sus ideas. Esta eventualidad se introduce de la siguiente manera: cada miembro de un grupo de aprendizaje sostiene una posición a favor o en contra con el fin de iniciar un debate con sus otros tres compañeros. Todos los grupos están formados sobre la base de la heterogeneidad de los sexos, etnias y niveles. Finalmente, el *aprendizaje individual* consiste en trabajar solo, sin interactuar con compañeros. Cada estudiante dispone de opiniones a favor o en contra.

Se supone que la *cooperación con controversia* aporta nuevas ideas y transforma las actitudes de cada cual con respecto al tema discutido. *A priori*, el *debate cooperativo* podría tener las mismas consecuencias, pero también puede conducir a rechazar las posiciones defendidas por otros y perjudicar los intercambios entre las personas.

Las sesiones de trabajo se distribuyen a lo largo de once días y duran cada una 55 minutos. La tarea consiste en discutir (tras haber estudiado los documentos) el interés de exterminar o de proteger a los lobos. Las dos opiniones están representadas en el seno de cada grupo y a disposición de los alumnos que trabajan solos. Conocedores de que la *cooperación con controversia* y el *aprendizaje individual* ya han sido objeto de observaciones (Lowry y Johnson, 1981; Smith y otros, 1981), los autores se detienen sobre todo en la comparación de los dos tipos de cooperación por lo que toca a las relaciones interétnicas entre los participantes. Para controlar esta dimensión, distribuyen fichas individuales en las que los alumnos indican con quién interactúan durante las actividades estructuradas y no estructuradas en clase, durante las actividades fuera de la clase y durante las actividades realizadas en casa.

Los resultados dan una fuerte tasa de intercambios verbales interétnicos como respuesta a la *cooperación con controversia*. Esta situación origina igualmente una buena aceptación social entre alumnos de minorías y de mayorías étnicas. El *debate cooperativo* favorece mucho menos las relaciones interétnicas, aunque en este dominio sea superior al *aprendizaje individual*.

Los autores atribuyen estos datos al hecho de que la *cooperación con controversia* permite darse cuenta de la importancia de los iguales para estimular y motivar los esfuerzos personales en la dirección del éxito. Esto es menos patente en el *debate cooperativo* y, evidentemente, imposible en el *aprendizaje individual*. La superioridad de la *cooperación con controversia* se explica por la fuerte interdependencia entre compañeros que provoca este tipo de situación. Puesto que su naturaleza es conflictiva (en el plano de las ideas o las maneras de pensar), les incita a intercambiar, interactuar y ponerse mutuamente en tela de juicio para llegar a un consenso. Con ello, los miembros del grupo favorecen e interiorizan las relaciones interétnicas. El *debate cooperativo* no favorece una interdependencia tan importante entre los participantes. No se trata tanto de cooperar sobre la base de divergencias como de hacer valer el propio punto de vista o de imponer las propias ideas. En estas condiciones, los compañeros son menos propensos a emprender intercambios interétnicos constructivos.

Johnson y otros (1984) utilizan el mismo protocolo de investigación. En este caso, los autores comparan condiciones de *cooperación* y de *competición* entre grupos. En el primer caso, se familiariza a los grupos de aprendizaje con la idea de participar en una realización común (específica de la clase). En el segundo, se valora la aptitud entre los grupos de una misma clase. Se prevén recompensas en función de los resultados obtenidos por los distintos grupos. Se divide a cincuenta y un alumnos de cuarto año en estos dos tipos de situación. Los grupos son siempre heterogéneos desde el punto de vista de los niveles, los sexos y las etnias. La experimentación tiene una duración de diez días y se trabaja 55 minutos al día. Las actividades propuestas conciernen a la desaparición de los bosques.

Las sesiones de trabajo son objeto de observación por parte de ayudantes de investigación entrenados. Las variables dependientes estudiadas son el éxito individual de los distintos alumnos, las interacciones orales que efectúan durante las secuencias de grupo y las elecciones sociométricas de los niños.

Los principales resultados registrados por los autores se pueden resumir como sigue. Sean cuales sean las condiciones de trabajo, los alumnos de mayorías étnicas tienen más éxito que sus compañeros de minorías. Sin embargo, estos últimos se benefician más de la *cooperación* (siempre en términos de aprendizaje) que de la *competición*. Por otra parte, las elecciones sociométricas de los niños son más equilibradas (siempre entre mayorías y minorías étnicas) en la situación de cooperación. El contexto de *competición* conduce a elegir preferentemente compañeros de mayorías, sin duda para aumentar las oportunidades de éxito del grupo. Los alumnos de minorías también perciben el grupo de una manera más favorable en la situación de *cooperación*. Lo notan más unido, más propicio para la discusión (aunque ésta descubra oposiciones entre los participantes), y la sensación de pertenencia al grupo es más fuerte. Por último, mientras que, en la situación de *competición*, el análisis de las interacciones orales revela importantes demandas (relativas a la tarea y la organización del grupo) dirigidas a los alumnos de mayorías, en la situación de *cooperación*, en cambio, estas demandas se orientan más bien hacia los niños de minorías.

Estas dos últimas investigaciones muestran con bastante claridad el interés de un contexto cooperativo para el desarrollo de las relaciones interétnicas. Pero aportan igualmente informaciones valiosas para la actividad tutelar. No olvidemos que nos ocupamos de grupos de niveles heterogéneos en los que, de hecho, los alumnos son conducidos a dar consejos y a ayudar a sus compañeros en la realización de actividades concretas. En este punto, la situación de *cooperación* entraña una ventaja no despreciable. Conduce a los niños a percibir a sus compañeros competentes como personas susceptibles de estimularles, de motivarles y, si fuese necesario, de apoyarles en caso de dificultades. Este aspecto no aparece cuando existe *competición*, pues, en ese caso, estos mismos compañeros contribuyen sobre todo al rendimiento del grupo. Esto supone una explotación abusiva de la tutoría, como advierte muy justamente Sharan (1980, págs. 261-262) al denunciar el uso de esta fórmula en un contexto competitivo. La vocación de la tutoría es responder a los problemas particulares de los sujetos y garantizar una ayuda lo más individualizada posible. Con la introducción de la dimensión competitiva, esta misión se desvanece en provecho de la eficacia colectiva.

Estas investigaciones suscitan asimismo otros comentarios. Por ejemplo, Warring y otros (1985) observan una especie de generalización de las interacciones generadas por la situación de *cooperación*. En suma, las relaciones interétnicas engendradas por este tipo de contexto podrían aparecer en otros lugares: en clase, durante actividades menos estructuradas o, más ampliamente, en la escuela y en casa. Este fenómeno merece nuestra atención.

Por el momento, las actividades utilizadas por los investigadores presentan un grado de estructuración bastante elevado. A partir de documentos y de referencias concretas, los alumnos trabajan temas ecológicos (la protección de la fauna o la desaparición de los bosques). Pero ¿qué sucede cuando las actividades se alejan de un cierto academicismo? ¿Seguimos encontrando el efecto positivo de la situación de *cooperación* en las relaciones interétnicas?

Estas preguntas remiten a trabajos en los que las actividades de apoyo son distintas. Así, Miller, Rogers y Henningan (1983) pudieron observar los efectos de los juegos cooperativos (como el baloncesto) en las relaciones interétnicas en el interior de los equipos. La primera investigación presentada por estos autores es una intervención experimental que se realiza con niñas de sexto año. Durante dos semanas, juegan dos veces por semana.

La tasa de relaciones interétnicas entre las niñas negras y las niñas blancas se modifica del siguiente modo. Antes del inicio de los juegos, la tasa es del 13%; durante el período de intervención es del 74% (para las niñas blancas) y del 65% (para las niñas negras); dos semanas después de la intervención, es del 66% y 43% respectivamente; y cuatro semanas después de la intervención, del 16% y 25%. ¿Qué podemos concluir de estas observaciones?

Revelan una tendencia favorable. Los juegos cooperativos permiten un aumento de los intercambios interétnicos, pero éstos decrecen claramente cuando termina la intervención. Los investigadores advierten tres cosas. Primero, la duración de la investigación es demasiado corta. Dos semanas parecen insuficientes para comprobar este tipo de variable dependiente, del mismo modo que la aproximación de las mediciones realizadas antes de la intervención (una sola comprobación). En segundo lugar, no se trata de una verdadera experimentación, pues no se constituye un grupo de control, a cuyos miembros se asignarían objetivos individuales, y no cooperativos. Finalmente, se plantea el problema de la validez externa de estos primeros resultados. Sólo se aborda una clase, lo cual parece limitado, sobre todo cuando se trabaja la diversidad étnica. Esta clase no es verdaderamente representativa de las composiciones interétnicas que hallamos en otros lugares.

A partir de estas tres advertencias, los mismos autores emprenden otra investigación, siguiendo el principio del trabajo de campo. Se eligen cuatro clases en dos escuelas multiculturales. Hace tres años que la escuela A sigue un programa contra la segregación; la escuela B, desde hace poco. Los sujetos son niñas escolarizadas de quinto y sexto año.

En ambas escuelas, se compara dos condiciones (juegos cooperativos frente a juegos individuales), cada una en una clase. La intervención dura dos semanas en la escuela A y cinco semanas en la B. En ambas escuelas, unos pretests y unos postests permiten controlar la evolución de las relaciones interétnicas entre los alumnos. La secuencias de juegos las dirigen estudiantes implicados en este programa de investigación, y las examinan también observadores entrenados en el análisis de las interacciones sociales entre los niños.

Los resultados de una y otra escuela se diferencian bastante. En la escuela A, las niñas aprecian más a menudo las relaciones interétnicas, y la interacción entre etnias distintas es mayor. En la escuela B, estos fenómenos no son visibles, ni se observa ninguna mejoría en la aceptación social. ¿Cómo interpretar estos resultados?

Manifiestamente, lo que se distingue no son las dos condiciones, sino los contextos en los que tienen lugar. La escuela A es fiel a una política contra la segregación y cuenta con una organización que se presta a

ello (una mayoría negra y una minoría blanca), lo que no es el caso de la escuela B, donde las proporciones se invierten. Las dos condiciones (juegos cooperativos frente a juegos individuales) están bien integradas en ambientes distintos, lo que explica las diferencias registradas.

Una vez revisadas estas diferentes investigaciones, podemos comentar lo siguiente. Primero, la tesis de la generalización de Waring y otros (1985) parece discutible. La condición *cooperación* no tiene obligatoriamente los mismos efectos cuando se trata de actividades estructuradas que cuando no lo están tanto. Los juegos cooperativos, por ejemplo, tienden a generar intercambios más inestables y menos solidaridad que los trabajos colectivos organizados en clase por los docentes. Esto explicaría la mayor influencia de los segundos en las relaciones interétnicas. El hecho de tener que compartir informaciones, coordinarlas para llegar a un resultado común coherente, conduce indefectiblemente a los protagonistas a establecer lazos estrechos entre sí. En segundo lugar, los autores de la última investigación evocan el efecto de algunas variables intermedias. Por ejemplo, el equipo y el material determinan la calidad y la importancia de las interacciones sociales. Los objetos atrayentes incitan a interactuar y también, a dedicar más tiempo a las actividades propuestas. Ya hemos tenido ocasión de insistir en estos aspectos al estudiar los funcionamientos diádicos. La instauración de la situación interactiva da lugar a incidencias: “Todo lo que es un obstáculo para la comunicación se ha de considerar como un freno de la dinámica sociocognitiva y, por consiguiente, de las ventajas intelectuales que la persona puede obtener de ella” (Baudrit, 1997a, pág. 79). La duración de la interacción es igualmente un factor esencial: cuanto más tiempo se emplea, más parece ser éste el origen de los progresos personales (ibídem, pág. 74).

También se discute el modo de dirigir las actividades. Las escuelas A y B se distinguen claramente en este aspecto. En la primera, los docentes conocen bien los problemas interétnicos y tienen la costumbre de organizar juegos cooperativos. En cambio, sus colegas de la escuela B descubren y padecen el encuentro de las culturas y tienen menos experiencia en dirigir juegos. Se trata de dos contextos distintos, uno propicio al desarrollo de las relaciones interétnicas, y el otro más bien desfavorable, sean cuales sean las condiciones estudiadas (juegos cooperativos frente a juegos individuales). El sesgo experimental se sitúa exactamente aquí. En este caso, una variable intermedia (el contexto educativo) inhibe el efecto de la variante independiente (el aspecto colectivo o individual de la tarea).

Todas estas observaciones tienen su importancia para el tema que estudiamos. La dimensión cooperativa parece necesaria para el buen funcionamiento de la *tutoría intercultural*, pero, por otra parte, tropieza con algunas limitaciones. Un contexto que manifiesta dificultades interétnicas la vuelve ineficaz. En el mismo orden de ideas, esta forma de tutoría es más o menos eficiente en función del tipo de actividad. Las tareas colectivas estructuradas (en las que se afirma su carácter escolar) parecen capaces de vincular a tutores y tutelados, sean cuales sean sus orígenes étnicos. Este efecto es más efímero con las actividades menos cargadas de atributos escolares. Cuando la presión institucional es menos fuerte, la interdependencia entre compañeros se puede debilitar; de ahí que se registren unas relaciones interétnicas más precarias. El establecimiento material de la situación tutelar también puede influir en el curso de los intercambios culturales: cuanto más propicia la interacción, más parece favorecer el desarrollo de los intercambios. Finalmente, un programa con una duración demasiado corta parece condenado al fracaso por lo que toca a la evolución favorable de este tipo de intercambios.

Si consideramos estas pocas observaciones, cuando se ha de contribuir a la integración cultural de estudiantes y de niños de minorías, o favorecer relaciones interétnicas, el sistema tutelar parece encontrar su lugar en los dominios universitario y escolar. Utilizado con frecuencia, tanto para enseñar a leer a los indios navajo (Low, 1974), como para las campañas de alfabetización en Bolivia (Ott, Tuttle y Harrison, 1975) o en el estado de Utah (Harrison, 1971), se presenta como una forma de luchar contra los conflictos culturales que genera la inmigración. A diferencia de los docentes, los tutores son ciertamente menos prisioneros de las normas y las reglas que rigen instituciones como la universidad y la escuela. Pero su conocimiento de estas últimas, asociado a su preocupación por ayudar a los tutelados, les capacita para gestionar transiciones culturales más o menos delicadas. Situados entre dos mundos distintos (que son el de la cultura de origen y el de la cultura de acogida), pueden aparecer como “transportadores” interculturales. Éste es el sentido que le da también una maestra de Bordeaux a la tutoría intercultural, una fórmula que su escuela adoptó hace muchos años, ante la llegada masiva de hijos de inmigrantes. Esto es lo que dice en una entrevista dedicada a este tema: “Aquí tenemos muchos recién llegados y es evidente que no tienen una cultura francesa, un vocabulario, ni siquiera la lengua francesa en casa [...]. Cuando recibo a un recién llegado, lo pongo siempre con un niño muy acogedor para que su integración transcurra lo mejor posible. Lo decidimos el señor J. y yo, y los colocamos en clases donde puedan intercambiar con otros niños. Es decir, que los momentos de integración en las clases son sobre todo momentos de intercambios con los otros niños, antes que la integración escolar propiamente dicha”. Hacer pasar de una cultura a otra, a través de una transición adaptada

(hecha de interacciones sociales con uno o dos compañeros agradables), es una estrategia que responde con precisión a lo que se espera de la *tutoría intercultural*.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Allen, V. L., "Theoretical considerations", en V. L. Allen (comp.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring*, Nueva York, Academic Press, 1976, págs. 1-7.
- , "Impact of the role of tutor on behavior and self-perceptions", en J. M. Levine y M. C. Wangs (comps.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning*, Hillsdale N. J., Erlbaum, 1983.
- Allen, V. L. y Feldman, R. S., "Studies on the role of tutor", en V. L. Allen (comp.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring*, Nueva York, Academic Press, 1976, págs. 113-129.
- Armstrong, S. B., Conlon, M. F., Pierson, P. M. y Stahlbrand, K., *The cost effectiveness of peer and cross-age tutoring*, ponencia presentada en The Annual International Convention, The Council for Exceptional Children, Dallas, Texas, 1979.
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N. y Snapp, M., *The jigsaw classroom*, Beverly Hills, Calif., Sage Publications, 1978.
- Ashton, H. y Shuldham, C., "An exploratory study of students' perceptions of the benefits of regular small group tutorials in a 2-year day release course", *Journal of Advanced Nursing*, n° 20, págs. 925-934.
- Atlan, H., *Entre le cristal et la fumée*, París, Éditions du Seuil, 1979 (trad. cast.: *Entre el cristal y el humo*, Madrid, Debate, 1990).
- Azmitia, M., "Peer interaction and problem solving: when are two heads better than one?", *Child Development*, n° 59, 1988, págs. 87-96.
- Bamford, D., *The personal tutor in social work education*, Cranfield, Cranfield Press, 1987.
- Barclay, K. H. y Mosley, W., "The Western Illinois University Minority Summer Tutoring Program: A university/junior high school collaborative effort", en L. L. Cook y H. C. Lodge (comps.), *Voices in English classrooms: Honoring diversity and change*, vol. 28, National Council of Teachers of English, Urbana, Ill., 1996, págs. 151-166.
- Barrows, H. S. y Tamblyn, R. M., *Problem-based learning: An approach to medical education*, Nueva York, Springer Publishing, 1980.
- Baudrit, A., "Interactions sociales et apprentissages scolaires: étude ethnographique d'une activité mathématique", *Psychologie et Éducation*, n° 17, 1994, págs. 67-86.
- , *Apprendre à deux. Études psychosociales de situations dyadiques*, París, PUF, L'Éducateur, 1997a.
- , *Une contribution aux sciences de l'éducation: la psychologie sociale des apprentissages*, presentación de capacitación para la dirección de unas investigaciones, Université Victor Segalen, Bordeaux II, 1997b.
- , "Observations de situations dyadiques: effet du niveau de connaissance mutuelle des interactants", *Psychologie et Éducation*, n° 30, 1997c, págs. 43-56.
- Bausell, R. B., Moody, W. B. y Walzl, F. N., "A factorial study of tutoring versus classroom instruction", *American Educational Research Journal*, n° 9, 1972, págs. 592-597.
- Beaudichon, J., Verba, M. y Winnvamen, F., "Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant, Une approche pluridimensionnelle", *Revue internationale de psychologie sociale*, n° 1, 1988, págs. 129-141.
- Bedouret, T., *Le tutorat à la faculté de médecine de l'Université de Bordeaux II*, reseña de investigación, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Université Victor Segalen Bordeaux II, 1996.
- Bensalah, L., "Dyades asymétriques et relation amicale entre enfants", *Enfance*, n° 1, 1995, págs. 53-69.
- Berzin, C., Cauzinille-Marmèche, E. y Winnvamen, F., "Effet des interactions sociales dans la résolution d'une tâche de combinatoire auprès d'enfants de CM I", *Archives de psychologie*, vol. 63, n° 244, 1995, págs. 17-42.
- , "Effet du rôle assigné à l'expert dans la résolution en dyade asymétrique d'une tâche de combinatoire", *Archives de psychologie*, vol. 63, n° 249, 1996, págs. 109-131.
- Blaney, N., Stephan, S., Rosenfeld, D., Aronson, E. y Sikes, J., "Interdependence in the classroom: A field study", *Journal of Educational Psychology*, n° 69, 1977, págs. 121-128.
- Bollin, G. G., "Using multicultural tutoring to prepare preservice teachers for diverse classrooms", *The Educational Forum*, n° 61, 1996, págs. 68-76.
- Bouton, L. F., 1975, "Meeting the needs of children with diverse linguistic and ethnic backgrounds", *Foreign Language Annals*, vol. 8, n° 4, págs. 306-316.
- Brammer, L. M., *The helping relationship*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 3ª ed., 1985.
- Bruner, J. S., *Le développement de l'enfant. Savoir-faire. Savoir dire*, París, PUF, Psychologie d'aujourd'hui, 2ª ed., 1987.
- Butler, B. y Elliot, D., *Teaching and learning for practice*, Aldershot, Gower, 1985.

- Chamboredon, J.-C. y Prévot, J.**, “Le “métier d’enfant”. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l’école maternelle”, *Revue française de sociologie*, vol. XIV, n° 3, págs. 295-335.
- Charconnet, M.-G.**, *La enseñanza mutual. Descripción funcional de distintos sistemas y de sus aplicaciones*, París, UNESCO, documento ED-75/WS/94, 1975.
- Church, G. W.**, “Setting up a tutorial place for basic writing skills”, *Achieving Competency in Writing*, vol. 15, n° 2, 1979, págs. 27-36.
- Cicirelli, V. G.**, “The effect of sibling relationship en concept learning of young children taught by child-teachers”, *Child Development*, n° 43, 1972, págs. 282-287.
- Clanet, C.**, *L’interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1993.
- Cloward, R.**, “Studies in tutoring”, *The Journal of Experimental Education*, vol. 36, n° 1, 1967, págs. 14-25.
- , “Téénagers as tutors of academically low-achieving children: Impacts en tutors and tutees “, en V. L. Allen (comp.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring*, Nueva York, Academic Press, 1976, págs. 219-229.
- Cohen, E.**, “Interracial interaction disability”, *Human Relations*, n° 25, págs. 9-24.
- Cohen, E. y Roper, S.**, “Modification of interracial interaction disability: An application of status characteristics theory”, *American Sociological Review*, n° 37, 1972, págs. 643-657.
- Collins, S.**, “Placement visits by tutors from colleges based programmes”, *Social Work Education*, vol. 13, n° 3, 1994, págs. 4-23.
- Damon, W.**, “Peer education: The untapped potential”, *Journal of Applied Developmental Psychology*, n° 5, 1984, págs. 331-343.
- Damon, W y Phelps, E.**, *Peer collaboration as a context for cognitive growth*, ponencia presentada en The Tel Aviv University School of Education, Annual Symposium en Human Development and Instruction, 1987.
- Damon, W. y Phelps, E.**, “Critical distinctions among three approaches to peer education”, *International Journal of Educational Research*, vol. 58, n° 2, 1989, págs. 9-19.
- De Grave, W. S., De Volder, M. L., Gijsselaers, W. H. y Damoiseaux, V.**, “Peer teaching and problem-based learning: Tutor characteristics, tutor functioning, group functioning and student achievement”, en A. M. Nooman, H. G. Schmidt y E. S. Ezzat (comps.), *Innovation in medical education: An evaluation of its present status*, Nueva York, Springer Publishing, 1990, págs. 123-134.
- Deschamps, J.-C., Lorenzi-Cioldi, F. y Meyer, G.**, *L’échec scolaire. Élève modèle ou modèle d’élève? Approche psychosociologique de la division sociale à l’école*, Lausanne, Éditions P. M. Favre, 1982.
- Des Marcháis, J. E.**, “Involvement of teachers as problem-based learning tutors in the new Sherbrooke programme”, *Annals of Community-Oriented Education*, n° 3, 1990, págs. 35-54.
- Deutsch, M.**, “Cooperation and trust: Some theoretical notes”, en Jones M. R. (comp.), *Nebraska symposium of motivation*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1962, págs. 275-320.
- Devin-Sheehan, L. y Allen, V. L.**, “Implementing tutoring programs: Some alternatives for practitioners and researchers”, en V. L. Allen (comp.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring*, Nueva York, Academic Press, 1976, págs. 253-268.
- De Volder, M. L.**, “Discussion groups and their tutors: Relationships between tutor characteristics and tutor functioning”, *Higher Education*, n° 11, 1982, págs. 269-271.
- DeVries, D. L., Edwards, K. J. y Slavin, R. E.**, “Biracial learning teams and race relations in the classroom: Four field experiments using teams-games-tournament”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 70, n° 3, 1978, págs. 356-362.
- Dineen, J. P., Clark, H. B. y Risley, T. R.**, “Peer tutoring among elementary students: Educational benefits to the tutor”, *Journal of Applied Behavior Analysis*, n° 10, 1977, págs. 321-338.
- Doise, W.**, “The development of individual competencies through social interaction”, en H. C. Foot, M. J. Morgan y R. H. Shute, *Children helping children*, Nueva York, John Wiley and Sons, 1990, págs. 43-64.
- Doise, W y Mugny, G.**, *Le développement social de l’intelligence*, París, Interéditions, 1981.
- Dolmans, D., Wolfhagen, I. y Schmidt, H. G.**, *Validation of a rating scale for tutor evaluation in a problem-based medical curriculum*, ponencia presentada en el encuentro anual de la American Education Research Association, Atlanta, Georgia, 1993.
- Duquesne, F., Beumier, P., Druant, B., Longo, M. y Tourneur, Y.**, *La pratique de la méthode tutoriale dans l’enseignement fondamental*, Université de Mons, documento CT/2/830-315, 1983.
- Eldering, L.**, “Cultuurverschillen in een multiculturele samenleving”, *Comenius*, n° 49, 1993, págs. 9-26.

- Ellis, S. y Rogoff, B.**, The strategies and efficacy of child versus adult teachers”, *Child Development*, n° 53, 1982, págs. 730-735.
- Ellis, S. y Rogoff, B.**, “Problem solving in children’s management of instruction”, en E. Mueller y C. Cooper (comps.), *Process and outcome in peer relationships*, Nueva York, Academic Press, 1986.
- Ellson, D. G., Harris, P. y Barber, L.**, “A field test of programmed and directed tutoring”, *Reading Research Quarterly*, n° 3, 1968, págs. 307-367.
- Feldman, R. S., Devin-Sheehan, L. y Allen, V. L.**, “Children tutoring children: A critical review of research”, en V. L. Allen (comp.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring*, Nueva York, Academic Press, 1976, págs. 235-252.
- Feletti, G. L., Doyle, E., Pretovie, A. y Sanson-Fisher, R., “Medical students’ evaluation of tutors in a group-learning curriculum”, *Medical Education*, n° 16, 1982, págs. 319-325.
- Finkelstein, D.**, *Le monitorat: s’entraider pour réussir*, París, Hachette, Pédagogies pour demain, 1994.
- Finkelstein, D. y Ducros, P.**, “Un dispositif de lutte contre l’échec scolaire: l’enseignement par élèves-tuteurs”, *Revue française de pédagogie*, n° 88, 1989, págs. 15-26.
- Fitz-Gibbon, C. T.**, *The role change intervention: Experimental data and a design for compensatory education*, ponencia presentada en el Annual Meeting of The Central States Psychological Association, San Diego, California, 1976.
- Flieller, A.**, “A côté des conflits socio-cognitifs”, *Psychologie scolaire*, n° 71, 1990, págs. 21-32.
- Fontana, D.**, “Where do we go from here? A personal view by an educationalist”, en H. C. Foot, M. J. Morgan y R. H. Shute, *Children helping children*, Nueva York, John Wiley and Sons, 1990, págs. 375-388.
- Foot, H. y Barron, A.-M.**, “Friendship and task management in children’s peer tutoring”, *Educational Studies*, vol. 16, n° 3, 1990, Págs. 237-250.
- Foot, H. y Morgan, M.-J.**, *Process variables in peer tutoring: Children’s understanding of misunderstanding*, ESCR End of Award Report, University of Wales College of Cardiff, 1988, págs. 1-17.
- Foot, H. C., Morgan, M. J. y Shute, R. H.**, “Children’s helping relationships: An overview”, en H. C. Foot, M. J. Morgan y R. H. Shute, *Children helping children*, Nueva York, John Wiley and Sons, 1990, págs. 3-20.
- Foot, H. C., Shute, R. H., Morgan, M. J. y Barron, A.-M.**, “Theoretical issues in peer tutoring”, en H. C. Foot, M. J. Morgan y R. H. Shute, *Children helping children*, Nueva York, John Wiley and Sons, 1990, págs. 65-92.
- Forman, E. A. y Cazden, C. B.**, “Exploring vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction”, en J. Wertsch (comp.), *Culture, communication and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, págs. 323-347.
- Foster, P.**, “Attitudinal effects on 5th graders of tutoring younger children”, *Dissertation Abstracts International*, vol. 33, n° 5-A, 1972, pág. 2.235.
- Franca, V. M., Kerr, M. M., Reitz, A. L. y Lambert, D.**, “Peer tutoring among behaviorally disordered students: Academic and social benefits to tutor and tutee”, *Education and Treatment of Children*, vol. 13, n° 2, 1990, págs. 109-128.
- Garbarino, J.**, “The impact of anticipated reward upon cross-age tutoring”, *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 32, 1975, págs. 421-428.
- Gartner, A., Kohler, M. C. y Riessman, F.**, *Des enfants enseignent aux enfants*, París, Épi Éditeurs, 1973.
- Gerber, M. y Kaufman, J. M.**, “Peer tutoring in academic settings”, en P. Strain (comp.), *The utilization of classroom peers as behavior change agents*, Nueva York, Plenum, 1981, págs. 155-187.
- Gijselaers, W. H. y Schmidt, H. G.**, “Development and evaluation of a causal model of problem-based learning”, en A. M. Nooman, H. G. Schmidt y E. S. Ezzat (comps.), *Innovation in medical education: An evaluation of its present status*, Nueva York, Springer Publishing, 1990, págs. 95-113.
- Gilly, M.**, *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*, París, PUF, Pédagogie d’aujourd’hui, 1980.
- , “Interactions entre pairs et constructions cognitives: Des travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique”, *European Journal of Psychology of Education*, número especial fuera de serie (Le fonctionnement de l’enfant à l’école), 1988, págs. 127-138.
- , “A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives: Perspectives actuelles et modèles explicatifs”, en N. Bednarz y C. Garnier, *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*, Ottawa, Agence de l’ARC, 1989, págs. 162-182.



- Glachan, M. y Light, P.**, "Peer interaction and learning: Can two wrongs make a right?", en G. Butterworth y P. Light (comps.), *Social cognition: Studies of the development of understanding*, Chicago, University of Chicago Press, 1982.
- Goldschmid, M. L.**, "Instructional options: Adopting the large university course for individual differences", *Learning and Development*, vol. 1, n° 5, 1970.
- Gordon, E. E. y Gordon, E. H.**, *Centuries of tutoring. A history of alternative education in America and Western Europe*, Lanham, University Press of America, 1990.
- Guichard, D.**, *Les effets des interactions sociales dans une activité d'expression écrite*, reseña de investigación, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Université Victor Segalen Bordeaux II, 1997.
- Hall, C.**, *Interfacing tutoring and reading programs: Training tutors to do my job*, ponencia presentada en la Annual Conference of the Western Reading Association, Anaheim, California, 1975.
- Harrison, G. V.**, *The effects of trained and untrained tutors on the criterion performance of disadvantaged first-graders*, ponencia presentada en el encuentro anual de la California Educational Research Association, Los Angeles, California, 1969.
- , *Tutorial project for illiterate adults*, informe final, Programa Educativo para Adultos, Escuela del distrito de Provo, Provo, Utah, 1971.
- , "Structured tutoring: Antidote for low achievement", en V. L. Allen (comp.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring*, Nueva York, Academic Press, 1976, págs. 169-178.
- Harrison, G. V. y Brimley, V.**, *The use of structured tutoring techniques in teaching low-achieving six-year-olds to read*, ponencia presentada en el encuentro anual de la American Educational Research Association, Nueva York.
- Hartup, W. W.**, "Cross-age versus same age peer interaction: Ethological and cross-cultural perspectives", en V. L. Allen (comp.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring*, Nueva York, Academic Press, 1976, págs. 41-55.
- Helms, J. E.**, *Black and white racial identity: Theory, research and practice*, Westport, Conn., Praeger, 1990.
- Holcomb, T. F.**, "The effects of a tutorial-friend relationship on elementary school isolates", *Dissertation Abstracts International*, vol. 32, n° 8-A, 1972, pág. 4.420.
- Jenkins, J. R. y Jenkins, L. M.**, *Cross age and peer tutoring: Help for children with learning problems*, Reston, VA, The Council for Exceptional Children, 1981.
- Jenkins, J. R., Mayall, W. E., Perschka, C. M. y Jenkins, L. M.**, "Comparing small groups and tutorial instruction in resource rooms", *Exceptional Children*, n° 40, 1974, págs. 245-251.
- Johnson, D. W. y Johnson, R.**, *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1975.
- Johnson, D. W. y Johnson, R.**, "Conflict in the classroom: Controversy and learning", *Review of Educational Research*, n° 49, 1979, págs. 51-70.
- Johnson, D. W. y Johnson, R.**, "The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experience the solution?", en L. Bickman (comp.), *Applied social psychology annual 3*, Beverly Hills, Calif., Sage Publications, 1983.
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Scott, L.**, "The effects of cooperative and individualized instruction on students attitudes and achievement", *The Journal of Social Psychology*, n° 104, 1987, págs. 207-216.
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Tiffany, M.**, "Structuring academic conflicts between majority and minority students: Hindrance or help to integration", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 9, n° 1, 1984, págs. 61-73.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Tiffany, M. y Zaidman, B.**, "Cross-ethnic relationships: The impact of intergroup cooperation and intergroup competition", *Journal of Educational Research*, vol. 78, n° 2, 1984, págs. 75-79.
- Johnson, S. C. y Austin, J. S.**, "Bridging cross-cultural differences through writing", en L. L. Cook y H. C. Lodge (comps.), *Voices in English classrooms: Honoring diversity and change*, vol. 28, National Council of Teachers of English, Urbana, Ill., 1996, págs. 85-98.
- John-Steiner, V. y Panofsky, C. P.**, "Processus sociogénétiques de la communication verbale", en B. Schneuwly y J.-P. Bronckart (comps.), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985, págs. 203-220.
- Jork, K.**, "Peer Teaching und Gruppenarbeit im Praxisorientierten Ausbildungsmodell", en W. Schüffel (comp.), *Sprechen mit Kranken. Erfahrungen studentischer Anamnesegruppen*, Munich, 1983, págs. 232-248.

- Klentschy, M. P.**, *An examination of sex-pairing effectiveness for reading tutoring*, ponencia presentada en el encuentro anual de la California Educational Research Association, San Diego, California, 1971.
- Klentschy, M. P.**, *The effect of sixth-grade tutors on the word attack attainment of second graders*, ponencia presentada en el encuentro anual de la California Educational Research Association, San José, California, 1972.
- Kringas, P. y Stewart, L.**, "Class race and education: An Australian case study", *Discourse*, vol. 13, nº 1, págs. 20-35.
- Leibowitz, B., Goodman, K., Hannon, P. y Parkerson, A.**, "The role of a Writing Centre in increasing access to academic discourse in a multilingual university", *Teaching in Higher Education*, vol. 2, nº 1, 1997, págs. 5-20.
- Lesage, P.**, "La pédagogie dans les écoles mutuelles du XIX siècle", *Revue française de pédagogie*, nº 31, 1975, págs. 62-70.
- Light, R., Foot, T., Colburn, C. y McLelland, L.**, "Collaborative interactions at the microcomputer keyboard", *Educational Psychology*, nº 7, 1987, págs. 13-21.
- Light, P. y Glachan, M.**, "Facilitation of individual problem solving through peer interaction", *Educational Psychology*, nº 5, 1985, págs. 217-225.
- Linton, R.**, "Age and sex categories", *American Sociological Review*, nº 7, 1942, págs. 589-603.
- Linton, T.**, "The effects of grade displacement between students tutors and students tutored", *Dissertation Abstracts International*, vol. 33, nº 8-A, 1973, pág. 4.091.
- Lippitt, P.**, "Learning through cross-age helping: Why and how", en V. L. Allen (comp.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring*, Nueva York, Academic Press, 1976, págs. 157-168.
- Lippitt, R., Eiseman, J. y Lippitt, R.**, *Cross-age helping program Orientation, training and related materials*, Ann Arbor, University of Michigan, 1969.
- Lorenzi-Cioldi, F.**, *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Vies sociales, 1988.
- Low, G. M.**, *An evaluation of the tutorial program at the Blanding elementary school*, manuscrito inédito, Blanding, Utah, 1974.
- Lowry, N. y Johnson, D. W.**, "The effects of controversy on students motivation and learning", *Journal of Social Psychology*, nº 115, 1981, págs. 31-43.
- Madden, N. A., Slavin, R. E., Karweit, N. L., Dolan, L. J. y Wasik, B. A.**, "Success for all: Longitudinal effects of restructuring program for inner-city elementary schools", *American Educational Research Journal*, vol. 30, nº 1, 1993, págs. 123-148.
- Maher, C. A.**, "Handicapped adolescents as cross-age tutors: Program description and evaluation", *Exceptional Children*, nº 51, 1984, págs. 56-63.
- Marchive, A.**, "L'interaction de tutelle entre pairs: approche psychologique et usage didactique", *Psychologie et Éducation*, nº 30, 1997, págs. 29-42.
- McCarthy, S. J. y McMahon, S., "From convention to invention: Three approaches to peer interaction during writing", en R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (comps.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992, págs. 17-35.
- Meirieu, P.**, *Apprendre en groupe? - I. Itinéraire des pédagogies de groupe*, Lyon, Chronique sociale, 1984.
- Melaragno, R. J.**, "The tutorial community", en V. L. Allen (comp.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring*, Nueva York, Academic Press, 1976, págs. 189-197.
- Mesnier, P. M. y Omont, B.**, "Les rôles du formateur dans un dispositif d'apprentissage individualisé", *Formation Développement*, ADEP, nº 74, 1985, págs. 21-39.
- Miller, N., Rogers, M. y Henningan, K.**, "Increasing interracial acceptance: Using cooperative games in desegregated elementary schools", *Applied Social Psychology Annual*, nº 4, 1983, págs. 199-216.
- Mollad, R. W.**, "Pupil-tutoring as part of reading instruction in the elementary grades", *Dissertation Abstracts International*, vol. 31, nº 4-B, 1970, pág. 2.260.
- Moro, M.-R. y Nathan, T.**, "Clinique de la rencontre. Présentation de quelques principes techniques d'ethnopsychiatrie", *Psychologie et Éducation*, nº 3, 1990, págs. 23-36.
- Naik, D.**, "Towards an anti racist curriculum in social work training", en *One small step towards racial justice*, Londres, CCETSW, 1991.
- Newmark, G.**, *Intraclass learning teams*, informe inédito, 1972.
- Newmark, G. y Melaragno, R. J.**, *Tutorial community project: Report on the first year May 1968 - June 1969*, Santa Mónica, California, System Development Corporation, 1969,

- Niedermeyer, F. C.**, "A model for the development or selection of school-based tutorial systems", en V. L. Allen (comp.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring*, Nueva York, Academic Press, 1976, págs. 179-188.
- Norton, D.**, "The "Mutually Aided Learning" project as seen by the high school "learning assistants"", *Cherry Creek Schools*, Englewood, Colorado, 1970.
- Nugent, A.**, "Reflections on the Jervis Bay/Wreck Bay Experience, February 1979 June 1980", *School and Community News*, vol. 4, nº 2, 1980.
- Oakland, T. y Williams, F. C.**, "An evaluation of two methods of peer tutoring", *Psychology in the Schools*, nº 12, 1975, págs. 166-177.
- Ott, E. C., Tuttle, D. M. y Harrison, G. V.**, "Results and implications of using a structured tutorial system to teach Spanish reading skills in Bolivia", *Educational Technology* nº 15, 1975, págs. 50-53.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L.**, *Reciprocal teaching of comprehension - fostering and monitoring activities*, University of Illinois, Champaign-Urbana, 1982.
- Perrenoud, P.**, *La fabrication de l'excellence scolaire. Du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Éditions Droz, 1984 (trad. cast.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata, 1996).
- Perret-Clermont, A.-N.**, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berna, Peter Lang, 1979.
- Person, N. K., Graesser, A. C., Magliano, J. P. y Kreuz, R. J.**, "Interfering what the student know in one-to-one tutoring: The role of student questions and answers", *Learning and Individual Differences*, vol. 6, nº 2, 1994, págs. 205-229.
- Pfeiffle, H.**, "Interazione", *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, nº 9, 1985, págs. 49-64.
- Pontecorvo, C.**, "Interazione di gruppo e conoscenza. Processi e ruoli", *Eta Evolutiva*, nº 24, 1986, págs. 85-95.
- Poole, A.**, *Final project report: Cross-age teaching*, Ontario-Montclair School District, Poole-Young Associates, California, 1971.
- Quinton, A.**, *Les concours du PCEM 1 en 1997 à l'université Victor Segalen Bordeaux II. Candidats - Résultats - Analyse docimologique - Tutorat*, informe publicado en el CRAME (Centre de recherches appliquées en méthodes éducatives), 1997.
- Radziszewska, B. y Rogoff, B.**, "Influence of adult and peer collaborators on children planning skills", *Developmental Psychology*, vol. 24, nº 6, 1988, págs. 840-848.
- Riessman, E. y Alberts, F.**, "Digging "the man's language"", *Saturday Review*, 1966.
- Rogoff, B.**, "Adult assistance of children's learning", en T. E. Raphael (comp.), *Contexts of schools based literacy*, Nueva York, Random House, 1986, 27-40.
- Ronshausen, N. L.**, "A comparison of the effects on achievement and attitude of two methods of tutoring first grade math in the inner city: Programed vs. directed", *Dissertation Abstracts International*, vol. 32, nº 8-A, 1972, pág. 4.494.
- Rooney-Rebeck, P. y Jason, L. A.**, "Prevention of prejudice in elementary school student", *Journal of Primary Prevention*, vol. 7, nº 2, 1986, págs. 63-73.
- Rosen, S., Powell, E., Schubot, D. y Rollins, P.**, "Competence and tutorial role as status variables affecting peer-tutoring outcomes in public-school settings", *Journal of Educational Psychology*, nº 70, 1978, págs. 610-612.
- Rotering-Steinberg, S. e Innerhofer, P.**, "Mediatorenkonzept in der akademischen Lehre. Studenten-Tutoren als Mediatoren", *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, vol. 11, nº 2, 1989, págs. 95-104.
- Russel, J.**, "Dyadic interaction in a logical reasoning problem requiring inclusion ability", *Child Development*, nº 52, 1981a, págs. 1.322-1.325.
- , "Children's memory for the premises in a transitive measurement task assessed by elicited and spontaneous justifications", *Journal of Experimental Child Psychology*, nº 31, 1981b, págs. 300-309.
- Sagmeister, B.**, "Erwartungen von Studienanfängern an ein Universitätsstudium", *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, nº 1-2, 1988, págs. 192-203.
- Sarbin, T. R.**, "Cross-age tutoring and social identity", en V. L. Allen (comp.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring*, Nueva York, Academic Press, 1976, págs. 27-40.
- Sawdon, D.**, *Making connections in practice teaching*, Londres, NISW, 1986.
- Schmidt, H. G.**, "Resolving inconsistencies in tutor expertise research: Does lack of structure cause students to seek tutor guidance?", *Academic Medicine*, nº 69, 1994, págs. 656-662.

- Schmidt, H. G., Van der Arend, A., Moust, J. H. C., Kokx, R. y Boon, L.** “Influence of tutors’ subject-matter expertise on student effort and achievement in problem-based learning”, *Academic Medecine*, nº 68, 1993, págs. 784-791.
- Schneuwly, B.**, “Contradiction and development: Vygotsky and paedology”, *European Journal of Psychology of Education*, vol. IX, nº 4, 1994, págs. 281-291.
- Schneuwly, B. y Bronckart, J.-P.**, *Vygotsky aujourd’hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985.
- Schubauer-Leoni, M. L. y Perret-Clermont, A.-N.**, “Interactions sociales dans l’apprentissage de connaissances mathématiques chez l’enfant”, en Mugny, G. (comp.). *Psychologie sociale du développement cognitif Berna*, Peter Lang, 2ª ed., 1991, págs. 225-250.
- Sharan, S.**, “Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations”, *Review of Educational Research*, vol. 50, nº 2, 1980, págs. 241-271.
- Sherif, M., Harvey, O., White, B., Hood, W y Sherif, C.**, *Intergroup cooperation and competition: The Robbers Cave experiment*, Norman, OK, University Book Exchange, 1961.
- Shute, R., Foot, H. y Morgan, J.**, “The sensitivity of children and adults as tutors”, *Educational Studies*, vol. 18, nº 1, 1992, págs. 21-36.
- Slavin, R. E.**, “Cooperative learning”, *Review of Educational Research*, vol. 50, nº 2, 1980, págs. 315-342.
- Smith, K., Johnson, D. W. y Johnson, R.**, “Can conflict be constructive? Controversy versus concurrence seeking in learning groups”, *Journal of Educational Psychology*, nº 73, 1981, págs. 651-663.
- Stoetzel, J.**, *La psychologie sociale*, París, Flammarion, 1978 (trad. cast.: *Psicología social*, Alcoy, Marfil, 1982).
- Tajfel, H.**, “Social psychology of intergroup relations”, en M. Rosenzweig y L. Porter (comp.), *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, CA, Annual Reviews, 1981, págs. 1-40.
- Tharp, R. G. y Wetzel, R. J.**, *Verhaltensänderung im gegebenen Sozialfeld*, Munich, 1975.
- Thomas, J. L.**, “Are elementary tutors as effective as older tutors in promoting reading gains?”, *Dissertation Abstracts International*, vol. 32, nº 7-A, 1972, pág. 3.580.
- Topping, K.**, *The peer tutoring handbook. Promoting co-operative learning*, Cambridge, MA, Brookline Books, 1988.
- Troncot, R.**, *L’enseignement mutuel en France*, tesis doctoral, Universidad de París I, 1972.
- Verba, M. y Winnykamen, F.**, “Expert-novice interactions: influence of partner Status”, *European Journal of Psychology of Education*, vol. VII, nº 1, 1992, págs. 61-71.
- Vygotsky, L. S.**, *Pensée et langage*, París, Éditions sociales, 1985a (trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995).
- , “Le problème de l’enseignement et du développement mental à l’âge scolaire”, en B. Schneuwly y J.-P. Bronckart (comps.), *Vygotsky aujourd’hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985b, págs. 95-117.
- Wagner, L.**, “Social and historical perspectives on peer teaching in education”, en H. C. Foot, M. J. Morgan y R. H. Shute, *Children helping children*, Nueva York, John Wiley and Sons, 1990, págs. 21-42.
- Warring, D., Johnson, D. W., Maruyama, G. y Johnson, R.**, “Impact of different types of cooperative learning on cross-ethnic and cross-sex relations”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 77, nº 1, 1985, págs. 53-59.
- Webb, N. M.**, “Student interaction and learning in small groups”, *International Journal of Educational Research*, vol. 13, nº 1, 1989, págs. 21-31.
- Wertsch, J. V.**, “From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky’s theory”, *Human Development*, nº 22, 1979, págs. 1-22.
- Wertsch, J. V.**, *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*, Londres, Havester Weathsheaf, 1991.
- Wiegel, R., Wiser, P. y Cook, S.**, “The impact of cooperative learning experiences on cross ethnic relations and attitudes”, *Journal of Social Issues*, vol. 31, nº 1, 1975, págs. 219-245.
- Wilkerson, L.**, “Identification of skills for the problem-based tutor: Student and faculty perspectives”, *Instructional Science*, nº 22, 1995, págs. 303-315.
- Winnkamen, F.**, *Apprendre en imitant?*, París, PUF, Psychologie d’aujourd’hui, 1990.
- Winnykamen, F.**, “Expert et/ou tuteur: Les comparaisons entre dyades adulte/enfant et enfant/enfant peuvent-elles éclairer les processus de guidage?”, *Revue de Psychologie de l’Éducation*, nº 2, 1996, págs. 13-35.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G.**, “The role of tutoring in problem solving”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, nº 17, 1976, págs. 89-100.