

CONGRÉS / CONGRESO INTERNACIONAL

# UNA ESCOLA PER A TOTHOM

UNA ESCUELA PARA TODOS

Estratègies d'intervenció i avaluació  
Estrategias de intervención y evaluación

16 / 17 / 18 octubre 2003 · Barcelona



Universitat Ramon Llull



Facultat de Psicologia,  
Ciències de l'Educació  
i de l'Esport Blanquerna



Federació Catalana  
Pro Persones  
amb Retard Mental

AAPPS  
Associació d'EEAPs

**Una experiencia de tutoría entre iguales,  
método de aprendizaje cooperativo para la diversidad.**

**David Duran**

Profesor de enseñanza secundaria, profesor asociado del Departamento de Psicología de la Educación de la UAB y consultor de los Estudios de Psicopedagogía de la UOC.

La ponencia que se presenta pretende poner al alcance del profesorado un método instructivo, la tutoría entre iguales, poco conocido entre nosotros, aunque ampliamente extendido en contextos educativos anglosajones bajo el nombre de *peer tutoring*.

La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo, a través del cual un alumno (el alumno tutor) aprende enseñando a su compañero (el alumno tutorado), que a su vez aprende gracias a la ayuda personalizada y permanente. Este es un método que saca provecho pedagógico de las diferencias entre alumnos y permite ver la diversidad no como un problema sino como un recurso.

Vamos a empezar con un breve comentario que sitúa la tutoría entre iguales como un método instructivo para la enseñanza inclusiva y luego describiremos los antecedentes y características de la experiencia práctica que presentamos concretada en el crédito variable "Enseñar y aprender", basado en la tutoría entre iguales (Duran, 2003a). Finalmente, citaremos algunos inconvenientes que este método, como método que es, puede comportar.

## **1. Enseñanza inclusiva y tutoría entre iguales**

---

La opción para la enseñanza inclusiva –o de una escuela para todos– requiere, entre otras cosas, que el profesorado disponga de instrumentos variados que faciliten la atención a la diversidad de necesidades del alumnado. Es necesario que el profesorado aprenda a utilizar mecanismos que permitan que todos los alumnos del aula, independientemente de las características que presenten, sean capaces de aprender lo máximo dentro de sus posibilidades.

Además, el amplio abanico de metodologías a disposición del profesorado –que el docente va a utilizar estratégicamente en función de las necesidades de su alumnado– tiene que ser lo más ordinario posible. Sabemos que cuantas más oportunidades educativas se ofrecen al alumnado en su ámbito ordinario (con su grupo de alumnos), menos actuaciones específicas se requieren (dirigidas solamente a un reducido grupo de alumnos).

Así pues, una de las fuentes de recursos ordinarios y naturales para explotar –a menudo olvidadas y menospreciadas por la tradición selectiva– es la capacidad mediadora del alumnado. Sacar provecho de la capacidad de cooperación del alumnado, de la posibilidad de autoayudarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, nos permitirá como docentes no solamente disponer de un valioso recurso para nuestro trabajo sino también ver las diferencias entre alumnos como un elemento enriquecedor.

Por eso, como estrategia instruccional de atención a la diversidad, el trabajo cooperativo o el aprendizaje entre iguales ha sido considerado como un elemento de primer orden por los autores defensores de la escuela inclusiva. A nivel internacional (Ainscow, 1991; Thousand, Villa y Nevin, 1994; o Stainback y Stainback, 1999) o en nuestro país (Gavilán, 1997; Arranz, 2001; Pujolàs, 2003, Monereo, 2002), se sitúan los métodos de aprendizaje cooperativo como una parte esencial de la reforma hacia una escuela para todos.

Tal y como hemos sostenido (Monereo y Duran, 2001), los métodos de aprendizaje cooperativo se basan justamente en la heterogeneidad de los alumnos, la necesitan. Es una metodología que no sólo reconoce la diversidad sino que además le saca provecho instruccional. Las diferencias entre alumnos –consustanciales a la propia existencia del grupo– se convierten en un elemento positivo que facilita el aprendizaje. De hecho, sin diferencia entre alumnos no puede haber aprendizaje cooperativo. La diversidad, incluso la de niveles de conocimiento, que tanto molesta a la educación tradicional y homogeneizadora, se ve como algo positivo que actúa a favor del trabajo docente, con el fin de que cada alumno aprenda de los otros y se sienta responsable tanto del propio aprendizaje como del de sus compañeros.

## 2. Antecedentes del crédito variable "Enseñar y aprender"

---

La propuesta práctica de tutoría entre iguales que presentamos adopta la forma de crédito variable y se concreta en el área curricular de lengua catalana en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Hay que aclarar que todas estas decisiones son modificables: la situación de tutoría podría incorporarse periódicamente al crédito común y evidentemente podría haberse planteado para cualquier área curricular o etapa educativa. Siendo un ejemplo, el profesorado sabrá apropiarse de ello y usarlo ajustadamente a sus respectivas condiciones de trabajo y necesidades del alumnado.

La primera puesta en marcha tuvo lugar en el IES Can Puig y se plasmó en el trabajo *Instantànies. Projectes per atendre la diversitat escolar*, que mereció el Premio de Pedagogía Rosa Sensat 1997 (Monereo *et al.*, 1998). Estimulados por este esfuerzo y por los resultados satisfactorios recogidos en una primera valoración (Duran i Mestres, 1998), repetimos el crédito, mejorándolo e implicando a más profesorado.

Durante el curso 1998-99 y gracias a una licencia de estudios del Departament d'Ensenyament, pusimos en práctica y evaluamos en crédito en dos nuevos centros de distintos contextos: el IES de Celrà –rural– y el IES de Sant Martí de Provençals –urbano–. También variamos la tipología de alumnado. Así, en Celrà, los tutores eran alumnos no especialmente brillantes en lengua catalana, pero aprendían enseñando a compañeros más pequeños de 1º de ESO que también tenían dificultades en esta materia. Sin embargo, en Sant Martí los tutores eran alumnos de 4º de ESO con buenos resultados en lengua catalana, que aprendían enseñando a alumnos de 3º. Los resultados de estas experiencias –que pueden consultarse en Duran (2000a) o de forma resumida en Duran (2000b)– tuvieron en cuenta datos provenientes de los propios alumnos, profesorado observador y profesorado del aula.

En definitiva, los resultados obtenidos y el análisis de los materiales –que comentaremos más adelante– nos hicieron pensar que la tutoría entre iguales –y en concreto el CV "Enseñar y aprender"– constituye un instrumento extremadamente útil para la atención a la diversidad, basado en el poder de colaboración entre alumnos y el uso positivo de las diferencias de nivel de la clase.

Además, el crédito ha dado lugar a una tesis doctoral (Duran, 2003b) en la que se estudia su influencia en algunos procesos cognitivos y relacionales a partir de una aplicación en forma de tutoría fija y recíproca. Además, la investigación analiza la interacción y la actividad conjunta que tiene lugar en las distintas parejas, haciendo surgir distintos patrones y estilos interactivos. Resulta especialmente interesante la emergencia de tres secuencias de interacción, más ajustadas que el diálogo Inicio-Respuesta-Feedback (IRF), comúnmente aceptado para los intercambios entre profesores y alumnos. Estas secuencias –estructura colaborativa o Inicio-Cooperación-Evaluación y estructura tutorial o Inicio-Respuesta-Cooperación-Evaluación– sitúan la Cooperación como el elemento central para explicar el aprendizaje entre iguales.

## 3. El CV "Enseñar y aprender" como recurso para la inclusión y de ayuda al cambio de concepciones docentes

---

Ya hemos mostrado que la tutoría entre iguales, como método de aprendizaje cooperativo, es un potente instrumento para la atención a la diversidad al tratarse de un recurso ordinario y natural que moviliza la capacidad mediadora del alumnado y saca provecho de las diferencias de nivel de competencia entre alumnos. Ahora nos gustaría mostrar la capacidad para ayudar a la mejora docente, desde la práctica.

A continuación, exponemos algunas cuestiones fundamentales del cambio de rol y de la concepción tradicional de la enseñanza y aprendizaje sobre las que el CV "Enseñar y aprender" tiene una fuerte incidencia:

– Como tutores o tutorados, todos los alumnos pueden aprender con la ayuda adecuada y respetando los conocimientos previos y capacidades.

- Si potenciamos la interacción social entre los alumnos, el profesor tiene más disponibilidad para concentrar su apoyo en los casos individuales que lo requieren y, en consecuencia, hacer más efectiva la ayuda docente.
- Con una planificación correcta que movilice la capacidad mediadora del alumnado, los alumnos pueden ayudarse entre sí y aprender unos de otros, en algunas ocasiones más que de los adultos.
- Los alumnos aprenden más y mejor cuando son conscientes de sus procesos de aprendizaje, dirigiéndolos, creando sus propios materiales y evaluándose ellos mismos.
- Preparada la sesión, la tarea principal del profesor se limita a mantener la presión del tiempo, el clima de trabajo y confianza y facilitar las ayudas individuales que le piden.
- Si las normas forman parte de los roles necesarios para las actividades y, al mismo tiempo, trasladamos su control a los alumnos, los problemas de disciplina desaparecen.
- En una planificación como la que se propone, la ratio de alumnos se relativiza y permite ofrecer una respuesta individual a un mayor número de alumnos, no sólo de la mediana de créditos variables sino de la de los comunes.
- El diálogo que hacen las parejas sobre las actividades permite el aprendizaje y la metacognición (reflexión sobre los propios procesos) y es una gran oportunidad para que los docentes vean como piensan sus alumnos.

En definitiva, la actuación práctica que se desprende del trabajo con la tutoría entre iguales, muestra a los docentes que otra gestión de la clase es posible.

#### **4. Un crédito variable de refuerzo y ampliación**

---

Es de sobra conocido que el diseño de la Enseñanza Secundaria Obligatoria opta por un currículo no homogéneo que prevé, además de los contenidos comunes para todos los alumnos, otros optativos que corresponden a una parte importante, aunque últimamente disminuida, del horario del alumnado.

Los créditos variables han recibido en los últimos años múltiples clasificaciones, ya de ellos dependía, según la administración, gran parte de la capacidad de los centros para responder a la diversidad. De esta forma se habla de créditos variables de ampliación, iniciación y refuerzo. Aunque –excepto los de refuerzo– estas categorías no están definidas.

Comprendiendo la importancia, a pesar de los últimos cambios, de la optatividad como mecanismo de atención a la diversidad y manteniendo que la indefinición sobre la caracterización de los créditos variables aún existe, pensamos que el crédito variable que se presenta puede aportar un ejemplo de una situación instructiva que para unos alumnos será de refuerzo –para los tutorados– y para otros de ampliación –para los tutores–.

En la normativa se remarca que los créditos variables tienen que reforzar las matemáticas y las lenguas, dado el carácter instrumental de estas áreas. Además se dice que los créditos de refuerzo se diseñarán de forma que faciliten al alumnado la asimilación de los aspectos fundamentales de los objetivos de la etapa, mediante diferentes estrategias metodológicas que complementen y diversifiquen las actividades de los créditos comunes del área correspondiente. En este sentido, se pretende que los alumnos que experimenten más dificultades en la asimilación de los objetivos generales de lenguas reciban un soporte individualizado –a través de una nueva opción metodológica– que les permita consolidar los contenidos básicos.

Al mismo tiempo el crédito debe servir para que alumnos con buenos resultados en el área de lenguas enseñen a otros, entendiendo que para enseñar un contenido hay que dominarlo

profundamente. En palabras de Séneca, “enseñando se aprende”. O como diría Joseph Joubert "enseñar es aprender dos veces". Así, los alumnos tutores tendrán que ampliar (recuperar, preparar, ampliar, aplicar en nuevos contextos...) los conceptos y procedimientos del área para poderlos enseñar.

## 5. Formación inicial del alumnado

---

La investigación sobre tutoría entre iguales ha demostrado que cuanto más estructurada es la interacción entre tutor y tutorado, cuanto más cerrado sea el guión que regula lo que tiene que hacer cada miembro de la pareja, mejores son los resultados (Cohen, Kulik y Kulik, 1982; y Topping y Ehly, 1998). Conscientes de ello, el CV "Enseñar y aprender" opta por un marco de relaciones tutor y tutorado altamente estructurado que asegura que, en todo momento, tutor y tutorado saben qué tienen que hacer.

Pero la opción por un marco estructurado requiere una mayor inversión en la formación previa del alumnado. Es necesario, antes de empezar a trabajar en parejas, dedicar unas sesiones a la asimilación de las habilidades básicas que requiere el desarrollo de los papeles respectivos.

El número de sesiones de la formación inicial puede ser variable, pero nuestra experiencia nos indica que tres sesiones pueden ser suficientes. Los objetivos de estas sesiones son conocer las bases de la tutoría entre iguales; aprender las actividades que estructuran las sesiones y practicar las que sean necesarias; familiarizarse con los materiales; y conocer los compañeros y compañeras con quien van a formar pareja.

## 6. Creación de las parejas

---

Después de la formación inicial se crearán parejas de trabajo. Los criterios para la constitución de las parejas tienen que ajustarse al contexto en el que se desarrolla el crédito. Aun así, comentaremos algunas orientaciones que pueden ser de utilidad.

Si hemos optado por un formato de tutoría entre iguales con alumnos de distintas edades o cursos (*cross age tutoring*), puede ser pertinente recordar que los estudios revisados (Baudrit, 2000) recomiendan que la diferencia de conocimientos entre tutor o tutorado no sea tan grande que acabe por provocar el aburrimiento del alumno tutor. Se considera más importante la diferencia de habilidades que la edad o el género. En este sentido, nuestra experiencia sugiere que en caso de optar por el formato de máxima diferencia de edad (un alumno de 4º de ESO como tutor y otro de 1º de ESO como tutorado) se intente que los alumnos no sean brillantes en catalán.

Tanto si el aparejamiento se hace utilizando los resultados académicos del último crédito común de catalán (mucho menos complicado para el profesor) como si se hace a partir de los resultados de una prueba de competencia lingüística, hay que propiciar una “distancia” entre tutor y tutorado similar en todas las parejas. Para ello, es conveniente tener en cuenta que el alumno con mejor calificación de cada grupo se apareje con su homónimo del otro grupo. Esto es, el tutor que más sabe con el tutorado que más sabe, y así sucesivamente.

Obviamente habría que ajustar estas orientaciones con las condiciones específicas. Así, por ejemplo, cuando los alumnos de cada curso se conocen mucho (en un centro de una sola línea, por citar un caso) puede ser suficiente pedir que sean ellos mismos los que, a partir de su conocimiento como estudiantes de la asignatura, se ordenen de mayor a menor competencia. Siempre, eso sí, sería necesario que el docente aclarase que se trata de un juego con el único propósito de hacer las parejas.

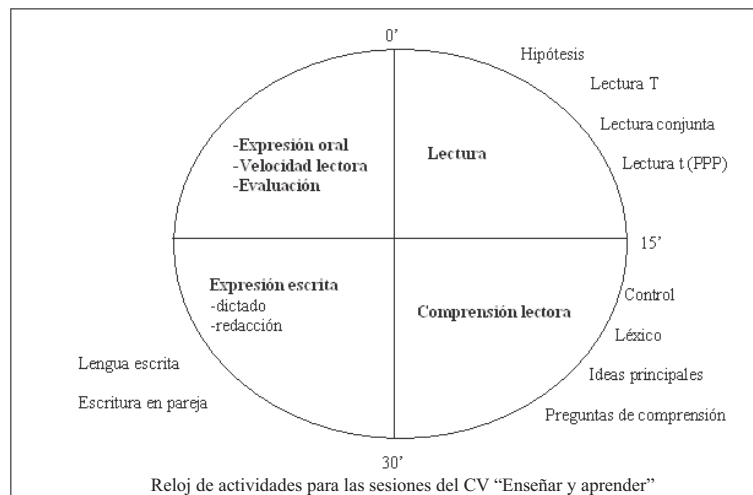
En el caso de tutoría entre iguales con alumnos del mismo curso, será muy conveniente que los alumnos, ya en el momento de la elección del crédito, sepan qué papel jugarán. Así, conociendo ellos y el profesor el papel que le toca a cada uno, podremos hacer los emparejamientos a partir del nivel de competencia que conocemos por las notas de los créditos comunes o de la aplicación de una prueba en clase.

Con alumnos del mismo curso, existe la posibilidad de crear tutorías de papel recíproco, en las cuales el tutor y el tutorado se alternan los papeles en cada sesión, o bien cada semana, por ejemplo. En este caso, el de la tutoría recíproca, conviene crear las parejas de manera tal que los componentes tengan un nivel de competencia cuanto más similar mejor.

## 7. Actividades por sesión

Una vez realizadas las sesiones de formación previa del alumnado y constituidas las parejas, el crédito adopta una estructura de actividades constante durante todo su desarrollo. En casa sesión (de una hora) las actividades se suceden en bloques de 15 minutos. Como el CV “Enseñar y aprender” adopta el horario típico de la ESO (tres sesiones semanales), en cada sesión se hacen cuatro bloques de actividades. Las tres primeras son fichas para cada sesión y la última se va alternando. De forma que la evaluación se reserva para la última sesión de la semana.

Antes de enseñar el gráfico que representa esta organización de actividades (gráfico 1), es necesario dejar claro que este es un ejemplo de propuesta de estructura de actividades y de interacción de las parejas. Se podría haber optado por otra. De hecho, en algunas puestas en marcha del crédito, hemos realizado modificaciones sustanciales. Por ejemplo, hemos suprimido durante dos días el último cuadrante –eliminando las actividades de velocidad lectora y de expresión oral, y alargando el tiempo de producción escrita. Una vez más, es necesario que el profesorado ajuste estas actividades a las necesidades de sus alumnos y, en consecuencia, se tome lo que proponemos como una ejemplificación.



*Gráfico 1. Reloj de actividades para las sesiones*

El círculo representa la hora del tiempo, que se divide en cuatro partes. Como se ha dicho, en un principio las actividades se presentan fuertemente estructuradas, de manera que cada pareja de alumnos sepa en cada momento qué actividad realiza. Avanzado el crédito, cuando las tareas implicadas para cada alumno están asentadas y forman parte de la rutina, se transfiere progresivamente a las parejas la posibilidad de flexibilizar el tiempo dedicado a cada bloque, en función de sus necesidades específicas.



Al inicio de la sesión, el profesor repartirá la Ficha de actividad (texto breve de diferente tipología que presenta diferentes ejercicios de comprensión, expresión escrita y expresión oral). Habitualmente, la Ficha de actividad se reparte entre los alumnos tutorados, ya que a los tutores se les da en la sesión anterior para que la preparen.

En el primer cuarto de hora, la actividad se desarrolla en torno a la lectura. En un primer momento, se pide a la pareja que se interrogue sobre las características del texto que tiene delante (tipo de publicación, naturaleza...); que haga una hipótesis inicial del contenido (a partir del título, de la estructura...) y que piense qué sabe respecto al contenido. Se trata, pues, de que los alumnos activen sus conocimientos previos sobre el tema.

La lectura es iniciada por el tutor que lee en voz alta el texto y actúa como modelo. A continuación, ambos alumnos leen en voz alta, marcando el tutor la velocidad, la pronunciación y la entonación. Después lee el alumno tutorado y el tutor aplica el método PPP (*Pause, Prompt & Praise*), que nosotros hemos traducido por Pausa, Pista y Premio. Esta técnica de lectura en pareja (Whendall i Colmar, 1990) consiste en hacer notar el error al tutorado, esperar unos segundos para que él mismo lo corrija; y si no es así, ofrecer una pista o, finalmente, la opción correcta. Siempre finaliza con un refuerzo social positivo por parte del tutor: una frase de apoyo o un gesto de aliento. Este método es sencillo, pero es necesario asegurarse de que el alumno tutor le da el tiempo suficiente al tutorado para que por sí mismo dé con la respuesta correcta.

En el siguiente cuarto de hora, las actividades se centran en la comprensión del texto. Después de reflexionar sobre si se ha cumplido la hipótesis inicial o no, el tutor explica el significado de las palabras desconocidas a través de su conocimiento, o buscándolas en el diccionario; se señalan las ideas principales y se responden unas actividades de comprensión de diferente nivel de dificultad (literal, inferencial y de análisis o valoración), que varían según el texto.

En el tercer cuarto de hora, las actividades giran en torno a la expresión escrita, ejercitando aspectos propios de la lengua escrita (elementos no lingüísticos, convenciones caligráficas, ortográficas, de puntuación y sintaxis) y de la gramática y el léxico. Se alternan, a lo largo de las sesiones, las actividades de dictado y las de redacción. Si bien en el dictado el papel del tutor es bastante rígido (dicta y corrige), en la redacción, en cambio, la función del tutor se ajusta a las características del tutorado. Así, puede ir orientándolo en cada paso del proceso de composición escrita –adecuado para aquellos tutorados con más necesidad de ayuda– o bien redactando su propia composición para poder compararla con la del tutorado. En cualquier caso, conviene que ambos alumnos expliciten y negocien los pasos necesarios para la composición escrita. Así, para facilitar este proceso, puede ser muy útil proporcionar a los alumnos una pauta adaptada del método de escritura cooperativa *Paired Writing*, diseñado por Topping (1995). Esta pauta orienta los pasos –que no tienen que ser secuenciales– del proceso de escritura y guía en la toma de decisiones del grado de apoyo que ofrece el tutor en cada uno de ellos.

En el último cuarto de hora, como ya se ha dicho, la actividad varía según la sesión. Teniendo tres horas semanales (como es habitual en los créditos variables), el horario permite que en la primera sesión haya un ejercicio de expresión oral a partir de una propuesta vinculada al texto. El segundo día, se trabaja la velocidad lectora, y se obtiene un índice de velocidad lectora que permite al tutor ver la evolución del tutorado. Este tipo de actividad está pensada para tutorados con dificultades importantes de lectura. En otros casos puede obviarse y continuar trabajando la expresión escrita. Y en la última sesión de la semana, se dedican los últimos quince minutos a la valoración en pareja del progreso del aprendizaje, tal y como se verá en el siguiente apartado.

Vemos pues que la interacción entre tutor y tutorado se estructura mediante las Fichas de actividad. Además, estas fichas tienen la función de servir de ejemplos a los alumnos tutores para que, una vez familiarizados, sean ellos mismos los que elaboren materiales similares que, previa supervisión por parte del profesor, serán utilizados en el aula. Las Fichas de actividad elaboradas por los mismos tutores aumentan el grado de motivación del alumnado y, sobre todo, permiten un mayor ajuste a las características y/o necesidades de cada uno de los alumnos tutorados.

## 8. Autoevaluación de la pareja

---

Semanalmente, como se ha dicho, la pareja de alumnos valora el progreso académico de los dos componentes. Ayudados de una pauta, los dos alumnos se ponen de acuerdo sobre la necesidad de mejora o el estado satisfactorio en diferentes aspectos referentes a la lectura, la comprensión, la expresión escrita, la expresión oral y la velocidad lectora. También se valora la actuación del alumno tutor: modelado, explicaciones, refuerzo y control. Además, en el apartado de observaciones se les pide que se propongan objetivos para la siguiente semana. Estas propuestas van desde repasar contenidos complementarios hasta mejorar aspectos relacionales, aumentar la atención...

Especial interés tiene la evaluación del progreso del alumno cuando se comunica la posibilidad de ajustar el tiempo dedicado a las actividades, previo acuerdo entre la pareja y el profesor.

Cabe resaltar que en un primer momento, probablemente por mimetismo con el modelo generalizado de enseñanza, los tutores son los que se responsabilizan de ampliar la Pauta. Para evitarlo, conviene que el profesor recuerde y potencie que ésta sea fruto de un diálogo y una negociación entre ambos miembros de la pareja. Y que no sólo debe evaluar el progreso del alumno tutor, como es fácil que ocurra en las primeras semanas, sino el progreso que hace la pareja, ya que el éxito del tutor depende de los progresos de su tutorado y viceversa.

## 9. Criterios y actividades para la evaluación

---

La evaluación del progreso de las parejas y de los alumnos se realiza teniendo en cuenta la información proveniente de diferentes fuentes. Además de las que quiera incorporar el profesorado, sugerimos:

- Evaluación inicial: Al comienzo del crédito se les pasa a todos los alumnos una prueba de conocimientos de catalán que puede adoptar el mismo formato que las Fichas de actividad con las que trabajará el alumnado a lo largo del crédito.

- Seguimiento semanal de la evaluación en pareja, valorando los progresos y los objetivos que cada pareja se propone.

- Observaciones de las parejas y registro de la actuación conjunta, del alumno tutor y del tutorado.

- Fichas de actividad elaboradas por los alumnos tutores.

- Prueba final: una ficha de actividad resuelta de forma individual y situada al final del crédito puede servirnos para ver el progreso individual de cada alumno en comparación a los resultados obtenidos en la prueba inicial del principio del crédito.

- Dossiers de alumnos: al acabar el crédito, los alumnos tienen que presentar un dossier que recoja las hojas de actividad y una ordenación de las hojas en las cuales han resuelto los ejercicios. Debido a que muchas de las actividades se trabajan sobre las mismas hojas (la corrección de los textos...) puede ser interesante pedir un dossier por pareja. En todo caso, individual o en pareja, es conveniente que el tutor aporte el material de las explicaciones adicionales y el tutorado los ejercicios que ha acabado en casa.

## 10. Inconvenientes de la tutoría entre iguales

---

Hemos señalado algunas ventajas de la tutoría. Tal y como sostienen Melero y Fernández (1995) la tutoría comporta beneficios claros para el alumnado. Incluso algunos autores (Good i Brophy, 1997) señalan que en determinadas circunstancias la mediación de un igual puede ser más efectiva que la de un adulto. Greenwood, Carta y Kamps (1990) sintetizan las ventajas en la mediación de un igual (uno a uno) respecto a la mediación de un adulto con toda una clase. Topping (1996) hace un auténtico compendio de las ventajas que puede comportar la tutoría entre iguales para el alumnado, el profesorado y el centro.



Estos efectos positivos de la tutoría entre iguales han llevado a una extensión rápida de su práctica educativa –sobre todo en el ámbito anglosajón, como pasa con el resto del aprendizaje cooperativo–. Como muestra de ello, valga el “nuevo modelo de tutoría entre iguales” promovido por el *Peer Research Laboratory* de la Universidad de Nueva York que hace de la tutoría entre iguales una estrategia instruccional central, integrada plenamente en el día a día de la clase (Gartner, 1992). O bien que la *International Academy of Education*, a través de la UNESCO, haya ayudado recientemente a conocer la tutoría entre iguales al situarla entre las diez prácticas efectivas (Walberg i Paik, 2000) y al publicar un monográfico dedicado exclusivamente al tema (Topping, 2000).

Es evidente, aún así, que como toda opción metodológica, comporta inconvenientes si no se aplica de forma adecuada. El mismo Keith Topping, incansable divulgador de la tutoría entre iguales, alerta sobre los posibles riesgos. Si bien el alumno tutor puede ofrecer una cantidad de ayuda individual que el profesor, en la gestión del aula convencional, no puede, la calidad de esta ayuda es lógicamente más pobre que la del profesor y puede no detectar errores o concepciones equivocadas del tutorado; decir o mostrar información errónea que refuerce los errores; o mostrar impaciencia y decirle al tutorado la respuesta o hacer la tarea por sí mismo, reduciendo las oportunidades de aprendizaje.

Para prevenir las posibles desventajas de la tutoría, Greenwood, Carta y Kamps (1990) advierten sobre los requisitos que se deben tener en cuenta para una aplicación exitosa de esta modalidad de aprendizaje cooperativo: formación previa del alumnado; control por parte del profesor de la actuación instruccional del tutor; y cambio de concepción con la práctica tradicional.

Fontana (1990) señala que el principal problema para el uso correcto de la tutoría entre iguales surge de lo que él denomina la opción fácil. Creer que estamos ante una estrategia instruccional de fácil aplicación, consistente en poco más que situar a los alumnos en parejas, podría comportar una sobrevaloración del alumno tutor; un sentimiento de imposición y de carga sobre tutores que asumen alumnos rechazados; una reacción negativa de las familias que conservan el modelo transmisivo tradicional; y una percepción de la escuela como una institución pobre en recursos.

Desde nuestra experiencia para poder disfrutar de los efectos positivos de la tutoría entre iguales y minimizar los efectos negativos que puede tener, es necesaria una formación previa del alumnado, información al tutor sobre el éxito académico de su compañero tutorado, dar suficiente tiempo para que los alumnos aprendan a desarrollar los papeles respectivos y ayudar al cambio de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En definitiva requiere, obviamente, una planificación cuidadosa.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AINSCOW, M. (1991).** *Effective schools for all.* Londres: David Fulton Publishers.
- ARRANZ, P. (2001).** "Innovación curricular: aulas inclusivas", *Anuario de Pedagogía*, 3, 143-152.
- BAUDRIT, A. (2000).** *El tutor: Procesos de tutela entre alumnos.* Barcelona: Paidós.
- COHEN, P.; KULIK, J.; KULIK, C. (1982).** "Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings", *American Educational Research Journal*, 19, 2, 237-248.
- DURAN, D. (Coord) (2003a).** *Tutoria entre iguals. Un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat. De la teoria a la pràctica.* Barcelona: Publicacions de l'ICE de la UAB (en premsa).
- DURAN, D. (Coord) (2003b).** *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques.* Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- DURAN, D. (2000a).** *Disseny, aplicació i avaluació d'un crèdit de tutoria entre iguals com a recurs d'atenció a la diversitat a secundària.* Treball de recerca de doctorat no publicat. Universitat Autònoma de Barcelona.
- DURAN, D. (2000b).** "Tutoría entre iguales. Un recurso para atender a la diversidad", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 288, 36-39.
- DURAN, D. MESTRES, P. (1998).** "Enseñar y aprender, una materia optativa de tutoría entre iguales", *Aula de innovación educativa*, núm. 75, 63-68.
- FONTANA, D. (1990).** "Where do we go from here? A personal view by an Educationalist". A: FOOT, H.C.; MORGAN, M.J.; SHUTE, R.H. (comps). *Children helping children.* Chichester: John Wiley and Sons.
- GARTNER, A. (1992).** *A peer-centered school.* New York: Peer Research Laboratory.
- GAVILAN, P. (1997).** "El trabajo cooperativo: una alternativa eficaz para atender a la diversidad", *Aula de Innovación Educativa*, 85, 68-71.
- GOOD, T.L.; BROPHY, J.E. (1997).** *Looking in Classrooms.* Nova York: Adison Wesley Longman.
- GREENWOOD, C.R.; CARTA, J.; KAMPS, D. (1990).** "Teacher-mediated Versus Peer-mediated instruction: a Review of advantages and disadvantages". A: FOOT, H.C.; MORGAN, M.J.; SHUTE, R.H. (comps). *Children helping children.* Chichester: John Wiley and Sons.
- MELERO, M.A.; FERNANDEZ, P. (1995).** "El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos". A: FERNANDEZ, P.; MELERO, M.A (comps.). *La interacción social en contextos educativos.* Madrid: Ed. S. XXI.
- MONEREO, C. (2002).** "Quality secondary schools, schools that learn from diversity". A: UNESCO. *Secondary education: a path toward human development.* Santiago de Xile: Unesco.
- MONEREO, C.; DURAN, D. (2001).** *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu.* Barcelona: Edebé.
- MONEREO, C. [et al.] (1998).** *Instantànies. Projectes per atendre la diversitat escolar.* Barcelona: Edicions 62.
- PUJOLÀS, P. (2003).** *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula.* Vic: Eumo Editorial.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999).** *Aulas inclusivas.* Madrid: Nercea.
- THOUSAND, J.; VILLA, R.; NEVIN, A. (1994).** *Creativity and Collaborative Learning.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishsing.
- TOPPING, K. (2000).** *Tutoring.* Ginebra: International Academy of Education.
- TOPPING, K. (1996).** *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education.* Birmingham: SEDA Paper.
- TOPPING, K. (1995).** *Paired reading, spelling and writing: the handbook for teachers and parents.* London: Cassell.

- TOPPING, K.; EHLI, S.** (eds.) (1998). **Peer-Assisted Learning.** Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- WALBERG, H.; PAIK, S.** (2000). **Effective educational practices.** Ginebra: International Academy of Education.
- WHELDALL, K.; COLMAR, S.** (1990). **"Peer Tutoring for Low-progress Readers Using Pause, Prompt and Praise"**. A: FOOT, H.C.; MORGAN, M.J.; SHUTE, R.H. (comps). *Children helping children.* Chichester: John Wiley and Sons.