

Read On: un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar

DAVID DURAN Y SILVIA BLANCH*

Universidad Autónoma de Barcelona



Resumen

El artículo plantea una revisión del programa educativo escocés Read On, desarrollado por el Centre for Peer Learning de la Universidad de Dundee. Dos razones hacen interesante analizar la experiencia en nuestro contexto educativo. Por un lado, la pertinencia de los objetivos del programa (mejora de la competencia lectora, del desarrollo de competencias sociales y de la implicación de las familias) y, por otro, el recurso principal a partir del cual se logra: la movilización de la capacidad de alumnos mayores y de padres para actuar como tutores de lectura. La experiencia se comenta a partir de la revisión documental y de los datos empíricos de las visitas a cuatro escuelas.

Palabras clave: Tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo, lectura, participación familiar.

Read On: A peer tutoring and parental involvement programme for reading improvement

Abstract

The paper reviews the Scottish educational programme Read On, developed by the Centre for Peer Learning of the University of Dundee. The programme has two key aspects that make it interesting to analyse for the Spanish educational context: 1) the relevance of the programme's aims (improvement of reading competence, development of social skills, and family involvement); and 2) the main resource used to achieve them, namely, older students and parents' participation as tutors. Commentary of the programme is based on the literature review and empirical data from visiting four schools.

Keywords: Peer tutoring, cooperative learning, reading, family involvement.

Agradecimientos: Este trabajo ha contado con la ayuda de una Beca de estancia para la investigación (2005 BE 00048) de la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca, con el apoyo del Centre for Peer Learning de la Universidad de Dundee (Escocia) y con la generosidad de las escuelas escocesas que nos abrieron sus puertas.

Correspondencia con los autores: Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Ciències de l'Educació. UAB. 08193 Bellaterra. david.duran@uab.es - silvia.blanch@uab.es.

Original recibido: Marzo, 2006; *Aceptado:* Enero, 2007.

Introducción

El objetivo de este artículo es aproximar a nuestra comunidad educativa una práctica escolar escocesa que, con los elementos de apropiación necesarios, puede ser de gran interés para nuestros centros escolares que se enfrentan al reto de mejorar las competencias básicas de los alumnos (con la lectura en un lugar preeminente) y de disponer de recursos eficaces para responder a la diversidad de necesidades del alumnado.

En este apartado expondremos el interés del programa *Read On*, así como los pilares conceptuales que lo sustentan: tutoría entre iguales —entre alumnos y familias— y competencia lectora. En el apartado siguiente describiremos detalladamente el programa, a partir de la revisión documental y de la visita a cuatro escuelas públicas del condado de Fife, a principios del 2006. En cada centro se realizó una entrevista al director, al profesor responsable del programa, se observó una sesión del programa, se registraron en audio dos parejas y, al finalizar la sesión, se entrevistaron a ambas parejas, tutor y tutorado por separado.

En los dos últimos apartados presentaremos una revisión crítica y plantearemos algunos elementos que pueden ayudar a llevar a término experiencias similares en nuestro contexto educativo.

Nuestro interés por un programa educativo escocés

Tal como sostendremos a lo largo de este artículo, las interacciones con otros pueden desencadenar aprendizaje. Si los alumnos pueden aprender de sus compañeros, los profesores de sus colegas y los centros escolares de las experiencias de otras escuelas, también es cierto que es posible aprender de la interacción entre países.

Si bien las prácticas escolares del Reino Unido han constituido un punto de referencia en los procesos de cambio escolar (como el movimiento por la excelencia o por la enseñanza inclusiva), Escocia en particular está mostrando un gran vigor en la puesta en marcha de experiencias de innovación educativa, que en muchos casos —como el que comentaremos—, suponen en realidad una optimización de los recursos naturales que se encuentran al alcance de las comunidades educativas de cualquier lugar del mundo.

Una de estas fuentes es, sin duda, el uso sistemático de la capacidad que tienen los alumnos de actuar como mediadores, de aprender unos de los otros ofreciéndose ayudas pedagógicas. Hoy hay un acuerdo unánime sobre la necesidad de que profesores y centros educativos aprendan a movilizar la capacidad mediadora de los alumnos. Tal como señala Wells (1999), el buen maestro es aquel que es capaz de organizar el aula como una comunidad de aprendices, en la cual los alumnos no sólo aprenden de la ayuda directa del profesor (siempre limitada y poco personalizada), sino sobre todo de las ayudas mutuas que se ofrecen entre ellos.

Y dentro de esos recursos naturales, disponibles en toda comunidad escolar, también se encuentra el compartir la capacidad mediadora con las familias. Sin duda existe un gran acuerdo sobre la necesidad de implicar a las familias en la acción educativa de la escuela (Vila, 1998) y se conocen buenas prácticas en este sentido. Pero la mayoría de las propuestas de participación que los centros escolares ofrecen a las familias son *en* la escuela. Con el fin de ampliar al máximo el abanico de posibilidades de participación, lo cual puede ayudar a aumentar la implicación de las familias en la acción escolar, resulta relevante ofrecerles apoyo suficiente para que puedan ayudar a sus hijos, en casa, en el logro de competencias escolares básicas (Bassedas, Huguet y Solé, 1996).

Un recurso natural: la tutoría entre iguales con alumnos y con familias

La interacción entre alumnos, estructurada debidamente —como hacen los métodos de aprendizaje cooperativo (Monereo y Duran, 2002)— es un motor de aprendizaje significativo. A través de una interacción estructurada por el profesor, los alumnos se ofrecen ayudas pedagógicas, en interacciones que permiten el ajuste y la personalización. Que los alumnos aprendan a cooperar es también un aprendizaje funcional porque constituye una competencia clave para la sociedad democrática del conocimiento (Ritchen y Salvanik, 2003). El uso del aprendizaje cooperativo es, además, una estrategia instruccional de primer orden para la enseñanza inclusiva, ya que no solamente reconoce las diferencias entre los alumnos, sino que saca provecho pedagógico de ellas, convirtiéndolas en positivas (Ainscow, 1991).

La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (derivada de la adopción del rol de tutor y del rol de tutorado), con un objetivo común, conocido y compartido (como por ejemplo la adquisición de una competencia curricular), que se alcanza a través de un marco de relación planificado por el profesor.

La tutoría entre iguales es ampliamente utilizada en el contexto educativo anglosajón (bajo la denominación *Peer tutoring*), en todos los niveles educativos y áreas curriculares. Está recomendada por expertos en educación, por ejemplo la UNESCO, como una de las prácticas instructivas más efectivas para la educación de calidad (Topping, 2000). Podemos encontrar experiencias de tutorías entre alumnos en las cuáles las edades de los componentes de la pareja son diferentes. Estas son conocidas como *cross-age tutoring* y, lógicamente, el alumno tutor es el de más edad. Pero también encontramos tutorías con alumnos de la misma edad, *same-age tutoring*, menos complicadas de organizar. Según el carácter fijo o intercambiable del rol de tutor y tutorado, podemos distinguir entre tutorías de rol fijo y tutorías recíprocas.

En nuestro país también encontramos cada día más experiencias de usos de la tutoría en la enseñanza obligatoria. Se han diseñado materiales, hasta ahora centrados en la enseñanza y aprendizaje del catalán (Duran, Torró y Vilar, 2003) y el castellano (Duran y Vidal, 2004) para ayudar a introducir la tutoría entre iguales como una opción metodológica que enriquezca la gama de recursos de los centros educativos. Las múltiples y variadas experiencias que se han derivado de ahí, nos permiten ver que no sólo el alumno tutorado aprende —por la ayuda permanente y personalizada que recibe de su compañero tutor—, sino que el tutor también aprende, porque enseñar es la mejor manera de aprender (Duran y Monereo, 2005).

La influencia que sobre el éxito escolar de los alumnos tiene la participación de las familias, que repercute directamente sobre la motivación y el aprendizaje de sus hijos, ha llevado a los centros escolares —tal como hemos señalado anteriormente— a realizar grandes esfuerzos para favorecer buenos mecanismos de comunicación y a ofrecer variadas y ricas formas de participación, tanto en la toma de decisiones de la gestión institucional como, cada vez más, en la participación en las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje (Palacios, 1997).

A medida que el abanico de posibilidades de participación que las escuelas ofrecen a las familias ha aumentado, también ha aparecido la demanda y la posibilidad de apoyar a las familias para que ayuden a sus hijos en los aprendizajes escolares desde el hogar. Numerosos estudios (recogidos por ejemplo en Wolfendale y Topping, 1996) muestran la influencia positiva sobre el rendimiento escolar del alumnado, cuando miembros de las familias —padres, abuelos o hermanos— colaboran con los maestros acompañando los aprendizajes desde el hogar.

Para ello, puede ser altamente efectivo ofrecer una estructura de interacción, apoyada de materiales, que permitan que padres o madres aprendan con sus hijos

o hijas en conexión con las competencias básicas escolares. Podemos encontrar ejemplos de tutorías familiares en ciencias o matemáticas (Topping y Bramford, 1998) o, incluso, interesantes prácticas para mejorar la lectura, en contextos interculturales en los cuales el adulto enseña la lengua familiar y el niño enseña la lengua de la escuela (Gregory, 1996).

Comprensión lectora, una competencia clave

La competencia lectora constituye un instrumento primordial para el aprendizaje escolar. Tal y como se ha sostenido muchas veces, los conocimientos de las distintas áreas y materias se articulan de forma lingüística y gran parte de los conocimientos se obtienen a través de textos escritos. No es extraño, pues, que las diferencias en lectura sean predictoras del éxito escolar, más aún en la sociedad de la información y del conocimiento, y que sean un elemento central en las evaluaciones internacionales para la mejora de los sistemas educativos.

La competencia lectora requiere una gama amplia de conocimientos y destrezas y pone en acción múltiples procesos cognitivos y metacognitivos. Leer es un proceso de interacción entre lector y texto, a partir del cual el lector intenta satisfacer sus objetivos de lectura (Solé, 1992). Ello implica la existencia de un lector activo, que construye el significado del texto en función de sus conocimientos previos y propósitos de lectura. Exceptuando situaciones muy concretas (la lectura de un número de teléfono, por ejemplo), la lectura implica comprender el texto escrito, lo cual sitúa la comprensión en el núcleo de la competencia lectora, entendiéndola como un proceso en el que interviene tanto el texto (en su forma y contenido), como el lector (con sus expectativas y conocimientos).

Esta concepción interactiva de la lectura, con la comprensión en su núcleo, que requiere tanto la descodificación como la respuesta del lector, subyace a las evaluaciones internacionales de la lectura que se aplican actualmente (Iza, 2005). Así, el proyecto PISA (PISA/OCDE, 2004), de gran influencia en nuestro país, define la competencia de comprensión lectora como la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial y participar en la sociedad.

Los resultados de PISA, en referencia a la competencia lectora, indican algunas características de las buenas prácticas observadas en los sistemas educativos con rendimientos superiores. Estas son: programas estructurados y sistematizados; evaluaciones externas e internas; y actuaciones dentro y fuera del aula (con implicación de la familia y la comunidad).

Sin duda estos principios han alentado el programa que se presenta a continuación, juntamente a la investigación sobre los métodos en que se apoya (especialmente *Paired Reading*), a los que nos referiremos detalladamente más adelante.

El aprendizaje entre iguales en Escocia

La tutoría entre iguales y la tutoría familiar, que acabamos de reseñar, constituyen dos de los principales recursos naturales que se están desarrollando de forma creciente en Escocia. Ello es debido en parte al trabajo pionero del *Centre for Peer Learning* de la Universidad de Dundee, dirigido por Keith Topping. Este equipo ha trabajado en la investigación y desarrollo de métodos de aprendizaje entre iguales, entendiendo los iguales en un sentido amplio que incluye personas que comparten un estatus similar y que ninguna de ellas actúa como profesora profesional de la otra (Topping, 2001).

Las primeras publicaciones sobre cómo los padres pueden apoyar la educación escolar de sus hijos (Topping, 1986) y especialmente sobre *Peer tutoring* o tutoría

entre iguales (Topping, 1988), constituyeron valiosas contribuciones al desarrollo de la posibilidad de utilizar la capacidad mediadora del alumnado y ayudaron a la generación de una práctica educativa y de investigación, principalmente en el Reino Unido y Estados Unidos (Fernández y Melero, 1995), que progresivamente ha ido creando un cuerpo teórico al entorno del concepto de *Peer Assisted learning* o aprendizaje asistido por iguales (Topping y Ehly, 1998).

Actualmente, el *Centre for Peer Learning* está implementado diversos programas educativos, en colaboración con otras universidades, el gobierno escocés y el apoyo de compañías privadas. Entre ellos podemos destacar *Problem Solving* (para la mejora de la competencia matemática y resolución de problemas); *Enjoying Science Together* (en parejas o en pequeños equipos, los alumnos trabajan contenidos científicos) o *Scotland Reads* (jóvenes voluntarios de 16 a 25 años ayudan a escolares a desarrollar las habilidades lectoras).

Además de estos programas, y de numerosas iniciativas de investigación sobre ellos, el *Centre for Peer Learning* ha desarrollado *Read On*, un programa que utiliza la tutoría entre iguales, tanto entre alumnos, como con sus familiares, para la mejora de la lectura.

El programa *Read On*: objetivos, componentes y prácticas

Origen y objetivos generales del programa Read On

En 1998, diversos elementos confluyen en el origen de *Read On*. En primer lugar la acumulación de experiencias positivas de tutoría entre alumnos en el Reino Unido. Bajo el apoyo de BP (*British Petroleum*) se estimulan actuaciones a través de las cuales estudiantes de universidad o de secundaria post-obligatoria actúan como tutores de alumnos de secundaria obligatoria o de primaria. Además algunas experiencias internacionales generaron un cierto impacto en los ambientes educativos británicos. Una de ellas fue *The Stap Door!* (Paso a paso), llevada a cabo en 150 escuelas holandesas. Se trata de un programa a través del cual tutores de once años aprenden ayudando a tutorados de siete.

Coincidiendo con el Año de la lectura, en el que se reafirma la importancia de la lectura como una competencia clave en el currículo escolar, el gobierno escocés asumió la promoción de la lectura como una prioridad y en ese contexto, la experiencia y el prestigio acumulados por el *Centre for Peer Learning*, le permite proponer el proyecto *Read On*, en colaboración con BP y el gobierno escocés. En la fase piloto formaron parte cerca de 900 alumnos de 13 escuelas.

Los objetivos de *Read On*, como programa de lectura y comprensión lectora en pareja en la escuela y en el espacio familiar, son (Topping y Hogan, 1999): Mejorar la competencia lectora, tanto del alumno tutor como del tutorado; estimular la motivación y el placer por la lectura; incrementar la confianza y autoestima de los alumnos, en tanto que lectores; desarrollar las competencias sociales y de cooperación; y promover la implicación de las familias en la mejora escolar de sus hijos e hijas.

Como puede verse, todos estos objetivos resultan interesantes para la mejora de la educación escolar en nuestro país. Más aún si a ello unimos que su consecución se plantea a través del uso sistemático de la tutoría entre iguales, un recurso natural a disposición de nuestras escuelas.

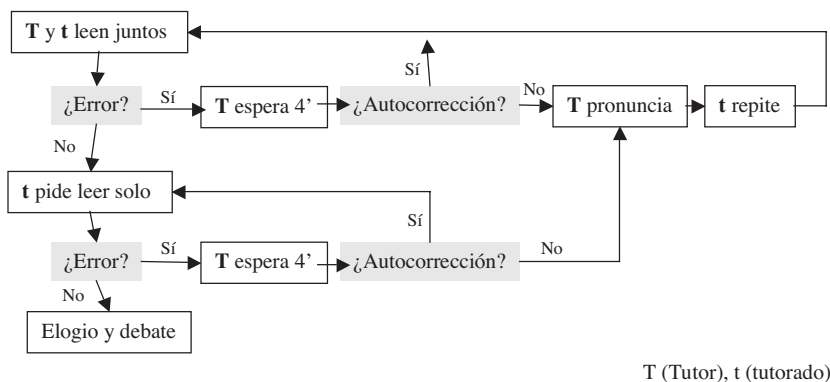
Componentes del programa

Read On es un programa para la mejora de la competencia lectora de los alumnos a través de la tutoría entre iguales estructurada a partir de dos métodos: *Paired Reading* (PR o Leer en pareja) y *Paired Thinking* (PT o Pensar en pareja). El

programa se extiende durante dos meses a razón de tres sesiones semanales. La duración de cada sesión oscila, en los centros visitados, de 20 a 30 minutos.

Paired Reading utiliza la lectura en pareja entre alumnos de distintas edades, siguiendo el procedimiento sintetizado en la figura 1, con el objetivo de estructurar la interacción entre tutor y tutorado con el fin de mejorar la competencia lectora.

FIGURA 1
Representación gráfica del Paired Reading



En esta estructura interactiva, ambos alumnos empiezan leyendo juntos, hasta que el tutorado a través de un pequeño gesto, previamente convenido, marca al tutor la voluntad de leer solo. Cuando comete un error, el tutor lo señala y, si por él mismo encuentra la respuesta, sigue leyendo solo. Si necesita la corrección del tutor, empiezan de nuevo a leer juntos. El tutor debe elogiar la lectura correcta de su compañero y, al final del bloque de contenido, fomentar un diálogo sobre la comprensión del texto.

Paired Thinking (PT), el otro componente de *Read On*, pretende fomentar la comprensión lectora al proporcionar un contexto donde los alumnos pueden modelar preguntas inteligentes, tienen la oportunidad de reflexionar y discutir desde una perspectiva crítica, proporciona una adaptación a las necesidades individuales del tutorado, promueve retos cognitivos para ambos miembros de la pareja, ofrece la oportunidad de dar y recibir elogios y refuerzo social de maneras diversas y permite que la pareja se centre en sus propios intereses y motivaciones, dentro de un marco democrático de aprendizaje.

Este componente se estructura en tres momentos, tal como se recoge en la figura 2, y se trabajan en cada sesión a partir de trece actividades ya programadas. Estas actividades se caracterizan por proporcionar una creciente dificultad distribuida en cuatro niveles. Cada nivel incluye un mayor número de categorías y preguntas de manera inclusiva (es decir, el nivel dos incluye las categorías y preguntas del nivel uno más otras nuevas), que implican procesos sobre predicciones, en los tres primeros niveles, para progresivamente incluir inferencias y deducciones en un cuarto nivel. Ello proporciona un ajuste en andamiaje a la creciente habilidad de las parejas en la comprensión del texto.

Si bien el programa *Read On* sugiere la introducción del PT después de haber utilizado al menos tres semanas el PR, en las escuelas visitadas se opta por variantes diversas que modifican las estructuras presentadas. Ejemplo de ello es la sustitución de la lectura conjunta por la del tutor que da paso al tutorado, cuando éste se lo pide. Pero lo más llamativo es que en todos los casos se opta por

FIGURA 2
Representación gráfica del Paired Thinking

Antes de la lectura - Preguntas dificultad N.1

- Estructura del texto: ¿Qué nos dicen las partes del libro?
- Topología del texto: ¿Qué tipo de libro es?
- Dificultad: ¿Te parece difícil?
- Motivaciones personales: ¿Qué esperas del libro?

Durante de la lectura

- Intención del autor: ¿Cuál es la intención del autor?
- Significado del texto: ¿Qué significa?
- Predicción de acciones: ¿Qué podría pasar luego?
- Relacionar ideas: ¿A que te recuerda?

Después de la lectura

- Comprensión global: ¿Cuáles son las ideas principales?
- Evaluación: ¿Qué piensas al respecto?
- Revisión: ¿Qué recuerdas de la historia?
- Extensión: ¿Te has cuestionado otras cosas?

Niveles de Dificultad

Ej. Predicción de acciones

- Nivel 1: ¿Qué podría pasar luego?
- Nivel 2: ¿Qué hace que esto pase? ¿Es probable?
- Nivel 3: ¿Qué esperan los protagonistas que les suceda?
- Nivel 4: ¿Pueden haber otras causas que lo provoquen?

un uso fusionado de ambos métodos o, dicho de otra forma, por un enriquecimiento de PR a través de reforzar el uso de pistas o comprobaciones de comprensión. En todos los casos parece que las prácticas intentan minimizar un posible riesgo del uso aislado de PR: que los alumnos inmersos en la descodificación presten poca atención a la comprensión del significado del texto.

La puesta en marcha

Para su puesta en marcha, el programa *Read On* sugiere la implicación de un equipo de profesores que, además de llevar a la práctica el proyecto, fomente una creciente implicación del claustro con el fin de convertirlo en una actuación de centro. Los profesores interesados en el programa participan en una jornada de formación, impartido por los coordinadores del proyecto de la universidad de Dundee, en la cual se les ofrecen recursos teóricos y metodológicos, se hacen visualizaciones de casos prácticos y se les entrega el conjunto de materiales que les orienta para la intervención. A pesar de esta voluntad, algunas de las escuelas visitadas no habían participado de esta formación inicial y, con el apoyo de los materiales, han podido llevar a la práctica la experiencia de una forma satisfactoria.

El conjunto de materiales (Topping y Hogan, 1999) —compuesto por un librito para el coordinador, un video que recoge unas parejas trabajando con ambos métodos y unos materiales fotocopiables— se muestra así suficientemente útil como para permitir una formación autónoma por parte del profesorado interesado. De todas formas, los profesores de los centros visitados echaron en falta la creación de una cierta red de escuelas implicadas en el programa que les permitiera intercambiar experiencias y, ante todo, reflexionar sobre los ajustes que cada escuela realiza.

El inicio del programa requiere la toma de decisiones sobre la creación de las parejas: la edad y la diferencia de habilidades entre los alumnos. Respecto a las edades de los participantes, el programa sugiere trabajar con tutores de 10 ó 11 años y tutorados de 7 u 8 años. Esta sugerencia es la que hemos encontrado en todas las escuelas visitadas, alumnos de *Primary 6* (penúltimo curso de la primaria escocesa) que actúan de tutores de alumnos de *Primary 3*.

La opción por un formato *cross-age* o de tutoría entre alumnos de distintas edades se justifica para garantizar la suficiente distancia en el nivel de habilidad lectora dentro de la pareja, siempre dentro de ese marco de tres años de diferencia que se considera el máximo para que el tutor puede también aprender a través de su asistencia al tutorado.

Una vez determinado el nivel de habilidades de los alumnos en referencia a su capacidad lectora, a través de la prueba que la escuela estime oportuno, éstos se ordenan según su grado de competencia y se crean las parejas, de forma que el tutor más competente se empareja con el tutorado más competente y así sucesivamente hasta finalizar la lista. Las experiencias visitadas añaden otros criterios a tener en cuenta. Así por ejemplo, en una escuela se tiene especial interés en obtener parejas mixtas en cuanto a género y en otro se utilizan informaciones de tipo actitudinal. En todos los casos, la creación de parejas no supone problemas y rara vez, según los profesores, aparecen inconvenientes que no se salven con un cierto tiempo de rodaje. Los alumnos entrevistados también parecen conformes en ese papel algo pasivo que juegan en este punto.

Creadas las parejas, los tutores y tutorados reciben una formación, generalmente de dos sesiones, para familiarizarlos con los fines del programa y con el uso de los métodos de lectura y comprensión en pareja. En los centros visitados, esta formación inicial adopta formas diferentes. En algunos se utilizan los video-clips (que forman parte del Pack *Read On*), con el fin de que los alumnos observen las actuaciones y lo que se espera de ellos. En otros se dan indicaciones, subrayando los aspectos esenciales, pero utilizando poco la simulación. A pesar de que en todos los casos la formación es breve y meramente orientativa, los alumnos entrevistados la consideran suficiente y el profesorado opta por monitorizar la actuación de los tutores sobre la práctica real a lo largo de la sesiones.

Las sesiones de tutoría entre iguales

Organizadas las parejas de alumnos y situados propiamente en las sesiones de trabajo, tutor y tutorado deben negociar y acordar los materiales de lectura que utilizarán. Estos pueden ser de diversas tipologías textuales (narrativo, informativo, instructivo...) y provenientes de contextos variados, principalmente de la escuela, la biblioteca o del hogar. En los centros visitados se opta por libros variados, organizados en cajas dentro de la misma aula y catalogados en tres niveles de dificultad. Las cajas rotan en períodos variables, por las distintas aulas, para ofrecer la máxima variedad de lecturas. Debe tenerse en cuenta que algunos libros, de escasa dificultad, son leídos en pocos minutos y las parejas se acercan libremente a las cajas para su intercambio.

Los alumnos —especialmente los tutorados— escogen los textos bajo dos criterios: los intereses personales y el nivel de dificultad que presenta la lectura. En cuanto al primero, las entrevistas con alumnos confirmaban que es el tutorado quien elige el libro, aunque el tutor orienta o sugiere la conveniencia de la lectura o, en algunos casos, muestra su conformidad (“Siempre quiere leer libros de animales. Que le vamos a hacer”, nos decía resignado un tutor entrevistado). Se supone que la elección del tutorado va a redundar en su interés por la lectura.

Respecto al grado de dificultad de la lectura, se sugiere que el texto tenga una dificultad ligeramente superior a la habilidad del tutorado, pero inferior a la del tutor. El “*Five Finger Test*” (o test de los cinco dedos) es un método simple que ayuda a determinar la dificultad del libro: el tutor pone la mano sobre el texto y debe conocer el significado de las palabras que quedan bajo sus dedos. Si después de repetir la operación dos o tres veces, el resultado es satisfactorio, se supone que

el nivel es adecuado a su conocimiento. En las prácticas observadas, resulta sorprendente la tremenda aceptación en el uso de esta simpática técnica.

El programa hace mención especial a la importancia de reforzar frecuentemente la lectura del tutorado, tanto a nivel verbal como no verbal, a lo largo de la sesión. Se promueve que el tutor ofrezca estos refuerzos cuando el tutorado ha leído palabras complejas sin equivocarse, cuando ha superado párrafos largos sin errores o cuando es capaz de detectar un error de lectura por él mismo sin ayuda del tutor. Es importante mencionar que aprender a dar y a recibir elogios es una parte importante de la tutoría entre iguales, de tal manera que se les proporciona a los participantes un diccionario de elogios para fomentar distintas maneras de dar refuerzos. En este sentido, las maestras entrevistadas coincidían en señalar la importancia de que se establezca un buen clima afectivo en el aula y, particularmente dentro de las parejas. Los alumnos, especialmente los tutores, también eran partícipes de ello: “Trato de ayudar a mi compañera a que se sienta segura y cómoda leyendo, por eso la animo y la elogio siempre que puedo”.

Al final de cada párrafo largo o sección del texto, el tutor promueve un periodo de discusión, donde ambos alumnos comentan el contenido de la lectura, aclaran posibles dudas, formulan hipótesis, con la finalidad de asegurar que el tutorado vaya comprendiendo el significado del texto. Los tutores entrevistados se mostraban conscientes de la importancia de asegurarse de que el compañero entendiera el significado del texto, y no se limitara a una lectura mecánica. “Yo le pregunto si lo entiende y, aunque me diga que sí, le hago alguna pregunta sobre el personaje”, nos decía un tutor. De todas formas, no cabe duda de que la habilidad del tutor para abrir estas reflexiones sobre el contenido, en los momentos oportunos y sin que repercuta en una fragmentación excesiva del contenido que pueda entorpecer su comprensión global, debe ser aprendida y constituye seguramente uno de los mayores retos del papel mediador del tutor.

Durante las sesiones de tutoría, el papel del profesor se centra en proporcionar la ayuda necesaria a aquellas parejas que lo requieran, a la vez que debe evaluar la progresión de los alumnos a partir de la observación directa en el aula. Si bien el programa aporta una pauta de observación muy exhaustiva para el trabajo de las parejas y el uso de grabaciones de audio o video que se pueden analizar en el momento de *Circle time* o de acción tutorial, las maestras observadas toman notas de los elementos más sobresalientes de los progresos de los alumnos y utilizan diversos sistemas de registro, como el pequeño diario donde cada pareja anota el libro que ha leído y unos breves comentarios.

Es común, en los centros visitados, que se utilice el tiempo semanal de acción tutorial para comentar la marcha de las sesiones de tutoría entre iguales. Aquí los alumnos, separadamente tutores y tutorados, comentarán con su maestra los posibles problemas que pueden surgir y cómo resolverlos. En opinión de las maestras, esto suele ser útil al inicio del programa, cuando tutor y tutorado aún tienen que aprender a desarrollar las actuaciones derivadas de sus roles respectivos y cuando todavía la relación afectiva en el seno de las parejas está por urdir.

Sin embargo, no observamos tiempos dedicados a la autoevaluación de las parejas o a que simplemente, con la ayuda de alguna pauta, las parejas reflexionen sobre sus progresos. Teniendo en cuenta que la auto-reflexión de equipo es uno de los elementos esenciales del trabajo cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1994), resulta algo extraño que no se ofrezca periódicamente a las parejas la oportunidad de evaluar su proceso de aprendizaje, a conocerse mejor en tanto que aprendices en equipo y a decidir sobre formas de ajuste de las actuaciones y ayudas en las siguientes sesiones.

La participación de las familias

Tal como se ha comentado, y éste es sin duda uno de los valores del programa, *Read On* emplaza a las escuelas a motivar a las familias para que participen en el programa de manera voluntaria, con la seguridad de que les pueda brindar una pequeña formación ofrecida por los maestros, para que los padres o las madres que lo deseen puedan complementar en el hogar el trabajo que sus hijos ya están llevando a cabo en el aula. Éste es sin duda un componente que, a pesar de ser planteado como opcional, tiene un carácter central para los autores de los materiales. Tal como ya se ha comentado en la introducción, la preocupación y los trabajos de este grupo sobre la temática se remonta a los años 80. Incluso podemos encontrar un artículo en español sobre el uso del *Paired Reading*, como una técnica al servicio de los padres (Topping, 1989). Además se ha desplegado un importante esfuerzo en la investigación de la intervención de padres como tutores en lectura (Topping y Whiteley, 1990), paralelo a la promoción de prácticas en ese sentido.

Sin embargo, en las escuelas visitadas este componente del programa estaba ausente. En una de ellas, la directora nos contó que se informa del programa a las familias y que se les ofrece la posibilidad de sumarse a él. Pero todo ello sin mucha convicción y a través, simplemente, de la comunicación de una carta de carácter formal, en la cual se explica de forma abreviada las características del programa. No parece ésta una forma efectiva de lograr su implicación.

Otras escuelas nos exponen razones distintas que justifican el hecho de no priorizar la acción deliberada para conseguir la implicación familiar. En una de ellas, la directora expone, coherente con la entrevista que también mantuvimos con la maestra, que el centro dispone en estos momentos de formas más ricas de participación de las familias. Se nos muestran múltiples actividades de la escuela que cuentan con el protagonismo de los padres y actividades incipientes como la valoración conjunta familia-profesores del progreso del alumno. “*Read On* es un programa muy estructurado y va bien cuando se empiezan a hacer cosas: cuando una escuela empieza a trabajar con el aprendizaje entre iguales o cuando se empieza a ofrecer mecanismos para que los padres participen en la educación de sus hijos. Pero luego conviene flexibilizarlo y encontrar más fórmulas de participación familiar”.

Si bien podemos compartir con esta directora la necesidad de que los centros hagan un uso ajustado a su realidad del programa, nos parece sin embargo que la propuesta opcional de participación de los padres debería ser irrenunciable, aunque lógicamente selectiva. Las familias que ya leen con sus hijos, que ya estimulan suficientemente el desarrollo de sus hijos o que ya participan en las actividades sugeridas por la escuela, no necesitan el programa. Pero aquellas que no lo hacen, o no lo saben hacer, deberían poder beneficiarse de esa posibilidad. Seguramente las familias de entornos menos favorecidos o con hijos con más necesidad de ayuda serían las grandes beneficiarias. Ejemplo de ello puede ser el resultado de la participación de padres como tutores de lectura en Brasil (Murad y Topping, 2000).

La evaluación del programa

El mismo programa contempla la conveniencia de evaluar sus resultados. Se sugiere el uso de algún test de competencia lectora antes y después de la aplicación del programa, para determinar el progreso del alumnado. Del mismo modo se plantea el uso de medidas de las diferencias de actitud ante la lectura y de aspectos socioemocionales de los alumnos mediante escalas diseñadas para dicho propósito.

Pero sobre todo se proporcionan cuestionarios valorativos que aportan información de los cambios y mejoras desde distintos puntos de vista, dirigidos al profesorado, a los alumnos y a las familias. Estos cuestionarios, de fácil aplicación y corrección, permiten obtener una valoración de satisfacción y progreso en la lectura, tanto en competencia como en actitud. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, tienen un inconveniente. Si bien en el cuestionario para los profesores se les ofrecen pautas para valorar el progreso de ambos alumnos, tutor y tutorado, en los otros cuestionarios (los dirigidos a tutores, tutorados y familias), la evaluación del progreso se centra exclusivamente en el tutorado.

Si tal como se ha sostenido al inicio, en la tutoría entre iguales ambos alumnos aprenden —y el tutor especialmente puesto que enseñar es una buena manera de aprender— este aspecto tiene un carácter esencial para el éxito de esta práctica instructiva. Los tutores, además de aprender —en este caso además de mejorar su competencia lectora gracias a asistir a un lector menos competente— deberían también tomar conciencia de ello. De otro modo se corre el riesgo de que el tutor se vea a sí mismo como un donante o ayudante, pero no como alguien que también aprende. Los tutores entrevistados se veían a sí mismos como *helpers* o ayudantes de sus compañeros. Aunque fácilmente, a través de algunas preguntas, modificaban su visión y reconocían que ellos, de algún modo, también mejoraban.

Si bien *Paired Reading* cuenta con un gran número de estudios en el Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda (comentados en Topping, 2001), que le confieren un buen grado de efectividad, sobre *Paired Thinking*, en cambio, por su carácter reciente, sólo se disponen de informes iniciales que constituyen evaluaciones preliminares. Y concretamente sobre *Read On* sólo se cuenta, en estos momentos, con los resultados obtenidos en la evaluación del proyecto piloto (www.dundee.ac.uk/psychology/ReadOn), llevado a cabo en 32 clases de 13 escuelas, la mayoría de ellas en áreas desfavorecidas. De las 16 aulas de tutorados, 15 obtuvieron mejoras (9 estadísticamente significativas) en el pretest de una prueba de lectura. De las 16 aulas de tutores, 15 mejoraron (7 con significación estadística). En las escuelas donde se utilizaron grupos de control, los alumnos tutores y tutorados obtuvieron mejores resultados. Un análisis de los resultados permitió constatar que son los alumnos con menores habilidades lectoras, tanto tutores como tutorados, los que más progresaron. La mayoría del profesorado implicado también observó mejoras en los alumnos durante las sesiones del programa, especialmente en motivación, confianza y relación social.

Estos primeros resultados, avalados por los estudios anteriores sobre *Paired Reading*, confieren a *Read On* un carácter prometedor.

Algunas reflexiones críticas

Los objetivos de *Read On*, expuestos anteriormente, plantean retos altamente necesarios, que tienen que ver con fines generales de la escolaridad. Esta condición les confiere interés y relevancia, pero al mismo tiempo dificulta la evaluación del grado de contribución que el programa hace a su consecución. Además en algunos casos —como la autoestima o las competencias sociales—, los mecanismos de medida constituyen aún verdaderos retos en las prácticas escolares.

A pesar de estas dificultades, que hacen más urgente y atractiva la necesidad de investigar la efectividad del programa, vemos que en algunos casos *Read On* promueve actuaciones que se producen con dificultad en el contexto escolar, al menos en ese grado y nivel de sistematicidad. Ejemplos de ello pueden ser la práctica lectora, la expresión oral o el desarrollo deliberado de habilidades socia-

les, como la cooperación entre alumnos. Aprendizajes, todos ellos, que tienen un elevado nivel de transferencia y de instrumentalidad para la construcción de nuevos conocimientos.

Otro elemento que singulariza al programa, con relación a las prácticas escolares habituales, es esa forma de implicación familiar, que facilita el apoyo al aprendizaje académico desde el hogar. La implicación de la familia en el aprendizaje escolar del niño puede promover un sentido de continuidad entre ambos contextos, redundando en la funcionalidad de los logros y los procesos de aprendizaje. Es fácil imaginar que otros procesos pueden darse, como un fortalecimiento del vínculo familia-escuela o una mejor relación entre los miembros de la familia, con la oportunidad de que los padres conozcan mejor al hijo como estudiante.

Pero tal como hemos indicado en las reflexiones sobre las prácticas analizadas, este componente tiene tanto de atractivo como de reto. Por su carácter voluntario, la escuela deberá desplegar un esfuerzo imaginativo para dar a conocer el programa y sus ventajas al conjunto de familias, pero muy especialmente a aquellas que pueden beneficiarse más, que no son sino las que tienen mayor necesidad de establecer espacios de diálogo educativo y que, en algunas ocasiones, han manifestado la dificultad en conseguirlo. El programa se puede dar a conocer a través de cartas, invitaciones personales orales o escritas, pósters o artículos en la revista escolar. Se pueden activar elementos de apoyo, como el mismo alumnado, para que anime a sus familiares a participar o bien trabajadores sociales para que visiten a las familias a las cuales la información ordinaria llega con dificultad.

Mostrar que alumnos de la escuela actúan como tutores puede animar a los familiares con menos predisposición a sentirse capaces de desempeñar ese rol. Parece evidente que para facilitar la participación de este tipo de familias es necesario establecer formas de apoyo y acompañamiento. En este sentido formas sencillas de comunicación (a través de diarios que los alumnos llevan a la escuela) pueden generar retroalimentación suficiente para orientar los problemas puntuales que aparezcan o habilitar espacios con las familias para ofrecerles las ayudas necesarias.

El carácter *cross-age* de la tutoría entre iguales que propone el programa obliga a una coordinación entre docentes, lo que puede ser una buena oportunidad para que, a partir de la reflexión conjunta, se desencadenen procesos de desarrollo profesional. Además, si el proyecto es asumido como una actuación de centro —no como una intervención que llevan a cabo los profesores implicados— fácilmente supondrá un cambio escolar que facilitará el uso sistemático de la capacidad mediadora del alumnado y abrirá oportunidades de mejora escolar, que podrían ser potenciadas con la creación de redes de escuelas que, compartiendo su experiencia, dificultades y logros, aprendieran de las demás.

Entrando en elementos de diseño puede llamar la atención la apuesta decidida por parejas de distintas edades, aunque también se plantea la posibilidad de tutorías con alumnos del mismo curso. Afortunadamente, la diversidad entre alumnos es tan rica que, de plantearse el programa en un mismo curso, existiría suficiente “distancia” de habilidades entre alumnos como para constituir parejas de distinto nivel de habilidad. Este formato *same-age*, podría simplificar organizativamente la puesta en marcha del programa. Sin embargo, si se trabaja con alumnos tutores de cursos superiores, aseguramos que la intervención —de forma sostenida— ofrezca oportunidades a todos los alumnos a que ejerzan de tutores, porque todos los alumnos —incluyendo aquellos con más necesidad de ayuda, como muestran Spencer y Balboni, 2003— tendrán un compañero más pequeño a quien tutorizar.

También es cierto que si se crean parejas de alumnos del mismo curso o grupo clase, se podría dar la oportunidad al alumnado para que desempeñe ambos roles. Se podrían utilizar formatos de *Reciprocal Peer Tutoring*, como los desarrollados por Fantuzzo, King y Heller (1992), en los cuales parejas de alumnos con niveles próximos de habilidad intercambian periódicamente los roles. *Read On* no contempla esta posibilidad, puesto que los métodos de interacción (*Paired Reading* y *Paired Thinking*) requieren de un tutor que, de partida, aventaje en habilidades al tutorado. Pero esta ventaja también podría generarse a partir del trabajo previo del tutor. El tutor podría preparar de antemano las formas de ayuda a desplegar ante las previsibles dificultades de su tutorado, buscando recursos de apoyo (por ejemplo extrayendo definiciones de diccionarios), elaborando actividades complementarias o confeccionando pequeñas explicaciones.

Todos estos pequeños ajustes podrían hacer posible el intercambio de roles, lo que crearía una mayor presión sobre el alumno tutor y aumentaría las posibilidades de hacerlo consciente de sus aprendizajes. Elemento que parece clave —tal como hemos señalado— para el éxito de la tutoría entre iguales en particular y del aprendizaje cooperativo en general. El tutor debe tomar conciencia de que enseñando, él a la vez, está aprendiendo. En nuestra opinión, esta percepción no se da de una forma espontánea, sino que es necesario crearla a través de la presión, como la que acabamos de sugerir, y de la ayuda del profesor al mostrar al tutor los progresos que hace gracias a las actividades derivadas de su rol.

Uno de los elementos problemáticos que plantea el programa es la diferenciación entre lectura (*Paired Reading*) y comprensión lectora (*Paired Thinking*). El uso de la lectura en voz alta desvinculada a procesos de comprensión de su significado puede reducirla a una actividad meramente mecánica que aleje a los alumnos de los objetivos que se persiguen. Entendemos que PR constituye un primer paso de familiarización con la estructura de interacción propuesta y que la forma rica de *Read On* viene justamente con el empleo conjunto de ambos métodos. Afortunadamente, las prácticas de los centros comentadas avanzaban ya de partida hacia un uso fusionado de ambos métodos, apostando por una lectura comprensiva.

A modo de conclusión

A pesar de no disponer de datos concluyentes sobre la efectividad del programa, por todas las razones que se han expuesto, creemos que de las aportaciones declarativas y del análisis de las prácticas que se han comentado vale la pena extraer algunos elementos especialmente útiles para nuestro contexto educativo.

En primer lugar, ya hemos señalado la importancia de emplear recursos naturales, que toda escuela tiene a su disposición, para lograr objetivos académicos de primer orden, como es la mejora de la competencia lectora. El recurso que se nos plantea es la movilización de la capacidad mediadora o de ofrecer ayudas en la construcción de conocimientos, de que disponen nuestros alumnos y sus familias. Utilizar la capacidad de los iguales de enseñar y de aprender enseñando. Desde luego que se nos plantea un recurso que debemos aprender a utilizar y que encierra un reto en sí mismo porque, en el fondo, requiere que el profesorado comparta la capacidad de enseñar, algo sobre lo que históricamente se ha reservado en monopolio.

Además, el programa comentado tiene algunos elementos que lo hacen interesante y que tienen que ver justamente con su simplicidad, bajo coste económico, carácter compatible con la diversidad de creencias y valores, sostenibilidad y flexibilidad.

El *pack* o conjunto de materiales que hemos comentado permite distintos grados de apoyo al profesorado, incluyendo su uso autónomo. Generar materiales que faciliten prácticas de innovación educativa, pero que no susciten dependencia (ni relaciones de sumisión) entre expertos y profesorado es algo que tiene, en nuestra opinión, un gran interés. Los usos apropiados y ajustados a las realidades y necesidades de cada centro pueden tener mucho que ver con esta autonomía, nunca reñida con la petición del apoyo externo que la escuela estime necesario.

Read On es un programa estructurado. No sólo porque es la estructura —o el guión de interacción— entre tutor y tutorado lo que permite convertir las interacciones entre iguales en oportunidades de aprendizaje, sino además porque la estructuración es una guía que confiere seguridad. Seguridad para los alumnos, que aprenden a hacer de maestros de sus compañeros; o para los padres, que abren un nuevo tipo de relación con sus hijos. Pero seguridad también para el profesorado y los centros que inician su camino en el uso del aprendizaje entre iguales. Todos ellos pueden sentirse arropados por ese procedimiento tan detallado que ofrece la estructura, algo restrictiva al inicio, pero que progresivamente puede irse utilizando de una forma más ajustada, libre y creativa, a partir de la reflexión sobre su uso.

Justamente esta reflexión sobre el uso del aprendizaje entre iguales, contextualizado en las propias prácticas de cada escuela, puede favorecer procesos de formación y mejora del profesorado, desde el momento en que se incorpora en el banco de metodologías y repertorios de recursos habituales del centro.

No parecería arriesgado pensar que escuelas que fomentan que los alumnos aprendan ofreciéndose ayuda mutua y que cuentan con los padres como aliados mediadores, sean a la vez escuelas que entiendan que los profesores pueden aprender unos de otros. Quizá por ello nos abrieron tan gentilmente las puertas, porque sabían que enseñándonos lo que hacían, aprendían ellos también.

Notas

* David Duran y Sílvia Blanch pertenecen al Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. David Duran es Profesor del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, y coordinador del Grupo de investigación sobre Aprendizaje entre iguales del ICE de la UAB (<http://antalya.uab.es/ice/aprenentatgeentreiguals>). Los temas sobre los que versa su investigación son el aprendizaje entre iguales y la enseñanza inclusiva. Sílvia Blanch es Profesora ayudante del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus temas de investigación son el aprendizaje entre iguales y los contextos familiares.

Referencias

- AINSCOW, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- BASSEDAS, E., HUGUET, T. & SOLÉ, I. (1996). *Família i escola. Aprendre i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona: Graó.
- DURAN, D. (Coord.), TORRÓ, J. & VILAR, J. (2003). *Tutoria entre iguals, un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat*. Barcelona: ICE-UAB.
- DURAN, D. & VIDAL, V. (2004). *Tutoria entre iguals. De la teoria a la pràctica*. Barcelona: Graó.
- DURAN, D. & MONEREO, C. (2005). Styles and Sequences of Cooperative Interactions in Fixed and Reciprocal Peer Tutoring. *Learning and Instruction*, 15, 179-199.
- FANTUZZO, J., KING, A. & HELLER, R. (1992). Effects of Reciprocal Peer Tutoring on Mathematics and school children. A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84, 331-339.
- FERNÁNDEZ, P. & MELERO, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- GREGORY, E. (1996). Learning from the Community: a family literacy project with Bangladeshi-origin children in London. En S. Wolfendale & K. Topping, *Family Involvement in Literacy* (pp. 89-116). Londres: Cassell.
- IZA, L. (2005). *Las evaluaciones internacionales y la mejora de la competencia lectora de los alumnos*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. & HOLUBEC, E. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Virginia: ASCD. (Trad. cast.: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós, 1999).
- MONEREO, C. & DURAN, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- MURAD, C. & TOPPING, K. (2000). Parents as Readings Tutors for First Graders in Brazil. *School Psychology International*, 21 (2), 152-171.

- PALACIOS, J. (1997). *Psicopedagogía de la educación infantil*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- PISA/OECD (2004). *Aprender para el mundo de mañana. Resumen de Resultados PISA 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- RITCHEN, D. & SALVANIK, L. (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hografe & Huber Publishers.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SPENCER, V. & BALBONI, G. (2003). Can Students with Mental Retardation Teach their Peers? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (1), 32-61.
- TOPPING, K. (1986). *Parents as educators. Training parents to teach their children*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- TOPPING, K. (1988). *The peer tutoring handbook: Promoting cooperative learning*. Londres: Croom Helm.
- TOPPING, K. (1989). Lectura conjunta: Una poderosa técnica al servicio de los padres. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 143-151.
- TOPPING, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Ginebra: UNESCO.
- TOPPING, K. (2001). *Peer Assisted Learning. A Practical Guide for Teachers*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- TOPPING, K. & BRAMFORD, J. (1998). *Parental Involvement and Peer Tutoring in Mathematics and Science: Developing Paired Maths and Paired Science*. Londres: Fulton.
- TOPPING, K. & EHLY S. (Eds.) (1998). *Peer-Assisted Learning*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- TOPPING, K. & HOGAN, J. (1999). *Read On: Paired Reading and Thinking video resource pack*. Londres: BP Educational Services.
- TOPPING, K. & WHITELEY, M. (1990). Participant Evaluation of Parent-Tutored and Peer-Tutored projects in Reading. *Educational Research*, 32 (1), 14-32.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- WELLS, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. Cambridge: University of Cambridge (Trad. cast.: *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós, 2001).
- WOLFENDALE, S. & TOPPING, K. (Eds.) (1996). *Family Involvement in Literacy: Effective Partnerships in Education*. Londres: Cassell.