

Duran, D. (2015). Tutoría entre iguales: compartir la capacidad de enseñar con los alumnos. En Mayordomo, R. y Onrubia, J. (coords.). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editorial UOC.

## Capítulo VI

# Tutoría entre iguales: compartir la capacidad de enseñar con los alumnos

David Duran (Universitat Autònoma de Barcelona)

Este capítulo presenta, en primer lugar, las bases conceptuales de la tutoría entre iguales, revisando su origen y conceptualización actual, evidencias de su efectividad, marcos de explicación del aprendizaje tanto para el alumno tutor como para el tutorado, y analiza las dificultades para su práctica y formas de minimizarlas o superarlas. En segundo lugar, se presenta una práctica basada en la tutoría entre iguales, el programa *Leemos en pareja*, describiéndola y aportando evidencias de su efectividad. Finalmente, el capítulo se cierra con unas breves conclusiones sobre la potencialidad de dicha metodología.

## 1. Bases conceptuales de la tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales o *peer tutoring*, como es conocida en el contexto anglosajón, no es una metodología nueva (Topping, 2015). En realidad, rara vez podemos calificar una propuesta metodológica de nueva, porque los buenos maestros ya han utilizado tradicionalmente prácticas efectivas.

Sin embargo, poner nombre a estas prácticas y conceptualizarlas nos permite poder reflexionar sobre ellas y hacerlas más efectivas, situándolas en el centro de las actuaciones curriculares, no como prácticas complementarias o remedios disimulados.

Esto nos permitirá, como se verá, dar un salto de situaciones en las que el alumno tutor o más experto se limita a ayudar para que otro aprenda, a situaciones más ricas en las que buscamos deliberadamente que ambos alumnos —también el tutor— aprendan.

Si nos limitásemos a poner a un alumno más competente al lado de otro para que lo ayude, estaríamos ante una metodología pobre. En una clase organizada así, con parejas donde uno ofrece ayuda y el otro la recibe, en el mejor de los casos solo la mitad aprendería. Más bien se trata —como la tutoría entre iguales plantea— de organizar las relaciones entre tutor y tutorado de tal forma que ambos puedan aprender; y poder situar, así, las diferencias como verdaderas fuentes de aprendizaje para todos.

## 1.1. Orígenes y definición

La tutoría entre iguales (o entre pares, como prefieren llamarla en contextos latinoamericanos) entierra sus raíces en el mundo clásico, aunque su origen moderno se sitúa en la revolución francesa, con la necesidad de encontrar recursos para la escolarización de las clases populares (Wagner, 1990). El primer uso sistemático se produce en el siglo XIX, asociado al *sistema monitorial* de Bell, que organizaba la escuela por medio de alumnos monitores, y que más tarde Lancaster diseminó en el contexto anglosajón, bajo la denominación de *instrucción mutua* (Topping, 1988).

A pesar de la existencia de otras prácticas europeas vinculadas a la tutoría entre iguales, es en el Reino Unido y en Estados Unidos donde se ha practicado de forma más extensa, lo que explica que el *peer teaching* o *peer tutoring* cuente con mayor tradición y hoy sea, en ese contexto, un sistema reconocido en todos los niveles educativos y áreas curriculares.

En los países mediterráneos, en cambio, la tutoría entre iguales fue poco relevante y su práctica se limitó al uso espontáneo e intuitivo, sobre todo en las escuelas rurales (Melero y Fernández, 1995). En nuestro país, podríamos encontrar un precedente en la efímera Escuela Moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia, cuyo concepto de solidaridad estimulaba la actividad cooperadora (Solà, 2000). A pesar de ello, el uso vinculado a la escuela rural o a la falta de profesorado (como se solía utilizar en el franquismo) explica que la tutoría entre iguales, aún hoy, pueda estar asociada a condiciones de precariedad de recursos o al beneficio exclusivo del alumno tutorado. A ambas cuestiones nos referiremos más adelante.

A partir de los años sesenta del siglo pasado, en el contexto anglosajón, florecen muchas prácticas de tutoría entre iguales que obedecen a la llamada definición arcaica (Topping, 1996): alumnos más capaces ayudan a alumnos menos capaces a aprender en trabajo cooperativo de pareja o de pequeño grupo, organizado por el profesor. Esta conceptualización está basada en entender la enseñanza de una forma lineal o transmisiva, en la que uno enseña (en este caso el tutor) y el otro aprende (el tutorado). Tenía, además, las características siguientes:

- Se seleccionaban a los alumnos más capaces para desarrollar el papel de tutores.
- Se promovían tutorías entre estudiantes de diferentes edades o cursos, siendo el tutor (en reproducción de lo que pasa entre profesor y alumno) el de mayor edad.
- Era frecuente que un tutor actuara con un grupo de tutorados, en imitación a lo que hace un profesor con su grupo clase.
- Se recompensaba al tutor materialmente o por medio del reconocimiento de su labor social y solidaria, pero no se esperaba que él aprendiese sobre lo que enseñaba.

- El alumno tutor era una extensión del profesor, actuando más como su auxiliar que como estudiante en situación de aprendizaje.

Esta última característica explica la generalización de estas prácticas en el ámbito universitario norteamericano y británico, donde Goodlad y Hirst (1989) distinguen distintos formatos de tutoría entre iguales basados en la delegación de funciones del profesor a los estudiantes (corrección, seguimiento de trabajos, animación de grupos, acompañamiento u orientación...).

Pero en el momento en que la investigación empieza a evaluar el resultado de dichas prácticas, como luego veremos, un dato inesperado aparece por sorpresa: los alumnos tutores aprenden tanto o más que sus compañeros tutorados. Esta evidencia, junto al reconocimiento de la relevancia educativa de las interacciones entre iguales y los nuevos marcos explicativos de la enseñanza y el aprendizaje, nos llevan, en la última década, a una nueva definición, superadora de la arcaica. Así, de una forma amplia, la tutoría entre iguales puede entenderse como personas de grupos sociales similares que ayudan a otras a aprender y que aprenden ellas mismas enseñando (Topping, 2000).

Una definición más centrada en la educación formal entiende la tutoría entre iguales como un método de aprendizaje entre iguales, basado en la creación de parejas que establecen una relación asimétrica (procedente del rol de tutor o de tutorado que desempeñan respectivamente), que tienen un objetivo común, conocido y compartido (la adquisición de una competencia académica), que se logra por un marco de relación planificado previamente por el profesor (Duran y Vidal, 2004).

Aunque hay distintas posiciones al respecto, en nuestra opinión, la tutoría entre iguales puede entenderse como un método de aprendizaje cooperativo, porque cumple con todas y cada una

de las condiciones que Johnson y Johnson (2008) establecieron para distinguir el simple trabajo en grupo del trabajo en equipo o cooperativo. La interdependencia positiva y la participación individual requieren alejarse del simple trabajo en pareja, con un alumno más hábil que ayuda a uno menos hábil, para situarnos en un escenario que requiere una cuidadosa planificación (o estructuración) de la interacción entre ambos, con el fin de que el alumno tutor aprenda enseñando y el tutorado aprenda también al recibir una ayuda personalizada de su compañero.

En tanto, pues, que método cooperativo, la tutoría entre iguales aprovecha pedagógicamente la diversidad del alumnado, promoviendo justamente que estos aprendan por medio de sus diferencias, incluidas las de nivel de conocimiento (Duran, 2009). Por ello, expertos internacionales la califican como una práctica altamente efectiva para la educación inclusiva, siendo recomendada por la Agencia Europea para la Educación Especial o la propia UNESCO (Topping, 2000) y situada entre las diez prácticas escolares más efectivas (Walberg y Paik, 2000).

## 1.2. Tipologías de tutoría entre iguales

Las prácticas internacionales de tutoría entre iguales (Falchikov, 2001), también las que de forma creciente se documentan en nuestro país (Duran, 2006), son muy ricas y variadas. Siguiendo a Topping (1996), podríamos clasificarlas en función de:

- *Contexto.* Además de las prácticas en los ámbitos de la educación formal, que se extienden desde la educación infantil a la universitaria, existen prácticas en la educación no formal y empresarial.

- *Lugar.* Instituciones escolares, culturales, profesionales. O entre ellas, por ejemplo, voluntarios de la comunidad que acuden a la escuela.
- *Tiempo.* Dentro del currículo, como actividad extraescolar o de forma combinada.
- *Contenido curricular o asignatura.* Existen prácticas documentadas en todas las áreas curriculares, sin excepción.
- *Objetivos.* Pueden estar referidos a las múltiples inteligencias o a los distintos tipos de conocimientos (conceptuales, procedimentales o actitudinales).
- *Habilidades.* Enseñanza y aprendizaje de habilidades generales (p. ej., técnicas de estudio) o concretas (p. ej., lectura).
- *Formato.* Aunque hay prácticas de un tutor con un grupo de tutorados, el formato más común es en pareja, que permite relaciones privilegiadas uno a uno.
- *Edad o curso.* Parejas de distintas edades o cursos (*cross-age tutoring*) o de edades o cursos similares (*same-age tutoring*).
- *Características del tutorado.* Toda la clase (*class-wide tutoring*) o solo alumnos con necesidades concretas.
- *Características del tutor.* Alumnos aventajados o alumnos a quienes se ayuda a ganar la ventaja; alumnos con dificultades en lo que enseñan; alumnos con habilidades específicas...
- *Continuidad del rol.* Permanente (no hay intercambio en los roles de tutor y tutorado) o recíproco (los alumnos intercambian periódicamente sus roles).

De todos estos aspectos, que constituyen criterios de clasificación de las prácticas de tutoría entre iguales, hay dos que nos parecen particularmente relevantes en el ámbito escolar, a los que vamos a dedicar un poco más de atención.

### 1.2.1. Parejas del mismo o de distinto curso

Las prácticas derivadas de la concepción arcaica de la tutoría entre iguales, basadas en la transmisión unidireccional de conocimiento, promovieron la utilización de la tutoría entre alumnos de distintas edades o cursos. Tendían a reproducir la relación profesor-alumno, en la que el primero siempre es de mayor edad. Así, las primeras investigaciones planteaban que la diferencia de edad, entre dos y cuatro años, garantizaba la calidad de la ayuda y el aprendizaje del tutorado (Allen y Fieldman, 1976; Lintorn, 1973; Lippit, 1976).

Estas primeras evidencias no se ocupaban del aprendizaje del tutor. Pero bien pronto se descubre que cuanto más distancia de edad (y de conocimiento), menos reto para el tutor y menos oportunidades para su propio aprendizaje (Finkelstein y Ducros, 1989). Este elemento y el reconocimiento de la diversidad dentro de la propia aula han llevado, posteriormente, a la aparición de prácticas de tutoría entre alumnos de la misma edad o curso, mucho más fáciles de organizar.

Los trabajos de investigación sobre ambos tipos de tutorías parecen indicar que lo que resulta especialmente relevante no es tanto la diferencia de edad como de habilidades (Baudrit, 2000; Verba y Winnykamen, 1992). La diferencia de edad no siempre es garantía de la «distancia» de habilidades entre tutor y tutorado. Pero sí podemos lograr esta distancia por la formación previa del tutor o por sus capacidades personales. Algunos autores van más allá y dudan de que pueda hablarse de alumnos expertos (Daite y Dalton, 1993); o sostienen que más que una distancia previa de conocimientos, lo que se requiere es un formato de interacción altamente estructurado que permita a la pareja volverse competente en el proceso de ayuda (King, Stafieri y Adalgais, 1999).

En la experiencia práctica de la segunda parte del capítulo, veremos cómo *Leemos en pareja* proporciona un formato de interacción muy estructurado con el fin de que tutor y tutorado, desde las actividades derivadas de sus roles respectivos, aprendan las estrategias de la lectura, lo cual puede hacerse tanto con parejas de alumnos de diferente edad, como de la misma edad o curso.

### 1.2.2. Tutoría con rol fijo o recíproco

Las prácticas *cross-age* promovieron las tutorías fijas, puesto que resultaría contradictorio asignar el rol de tutor al alumno más joven. Sin embargo, la creciente extensión de prácticas entre alumnos de la misma edad, así como de programas más dilatados en el tiempo, ha fomentado la aparición de la tutoría recíproca (Fantuzzo, King y Heller, 1992). En ella, parejas de edades y habilidades similares alternan los roles de tutor y tutorado, en un contexto de formato estructurado que guía el proceso de aprendizaje.

De entrada parecería que la tutoría recíproca podría reunir las ventajas de ambos roles para cada alumno (con una construcción más mutua, multidireccional y simétrica del conocimiento); y reducir los potenciales inconvenientes de la fija, por el carácter permanente de roles socialmente desiguales (Baudrit, 2000). Pero lo cierto es que no hay evidencias concluyentes de que una u otra sea más efectiva. La elección dependerá de los objetivos propuestos. Valdría la pena, sin embargo, recordar que recortar el desarrollo del rol a la mitad del tiempo puede mermar el efecto esperado (Flores y Duran, 2013). Para que la tutoría recíproca tenga éxito, conviene que nos aseguremos de que el tutor de la sesión se prepara previamente la tarea —para garantizar la distancia— y que ambos dominan el formato de interacción (Duran y Vidal, 2004).

### 1.3. ¿Qué evidencias tenemos de su efectividad?

La promoción de metodologías de enseñanza dentro del currículo debería estar basada, como ya ocurre en muchos países, en evidencias científicas que apoyen su efectividad. En esta sección revisaremos los resultados de investigaciones sobre prácticas de tutoría entre iguales.

Los docentes pueden darse cuenta con facilidad de que, cuando organizan la clase en tutoría entre iguales, los alumnos tienden a implicarse más en la tarea, y se ofrecen ayudas mutuas mucho más personalizadas que las que él solo les podría ofrecer. Es una forma de multiplicar las fuentes de enseñanza en la clase, convirtiendo el aula en una comunidad de aprendices donde los alumnos no solo aprenden del profesor, sino también de la ayuda pedagógica que ellos mismos se ofrecen. Estas ventajas —más aún en una relación uno a uno— han alentado la aparición de muchísimas prácticas educativas de tutoría entre iguales, un buen número de las cuales han dado lugar a investigaciones sobre su efectividad. Por esta razón, aquí vamos solo a recoger los resultados de los metaanálisis, estudios que evalúan investigaciones precedentes.

En el primero, Cohen, Kulik y Kulik (1982) revisaron sesenta y cinco trabajos y concluyeron que la mayor efectividad va vinculada a la formación inicial de los tutores, distancia e interacción estructurada dentro de la pareja y proyectos extendidos en el tiempo. Cook, Scruggs, Mastropieri y Casto (1986) revisaron diecinueve estudios en los que participaban alumnos con discapacidades; y Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo y Miller (2003) noventa estudios. En ambos metaanálisis se hallan efectos muy positivos de la tutoría para distintas áreas curriculares,

tanto para tutores como para tutorados. Ritter, Barnett, Denny y Albin (2009) revisaron veintiún estudios con tutores voluntarios de alumnos en escuelas, encontrando mejoras en las áreas de apoyo respecto a los tutorados que no recibieron la tutoría. En adolescentes, Jun, Ramírez y Cumming (2010) analizaron doce estudios, obteniendo también resultados positivos sobre su efectividad. Finalmente, y de forma complementaria, Bowman-Perrott, Davis, Vannest, Williams, Greenwood y Parker (2013) analizaron veintiséis investigaciones de caso en escuelas, encontrando que la tutoría entre iguales es una intervención efectiva, independientemente del curso o la participación de estudiantes con discapacidad.

Justamente, las altas oportunidades de dar y ofrecer ayuda personalizada confieren a la tutoría entre iguales una alta potencialidad para la atención a la diversidad (Leung, 2014). Además de los metaanálisis referenciados, contamos con otros que muestran la efectividad de la tutoría para alumnos con distintas discapacidades (Okilwa y Shelby, 2010; Sideridis *et al.*, 1997). Pero los alumnos con discapacidad, ¿pueden actuar como tutores? Este elemento esencial para la participación del alumnado con dificultades en un plano de igualdad ya fue abordado en el metaanálisis de Cook *et al.* (1986), concluyendo que los estudiantes con discapacidad podían ser tan buenos tutores de otros compañeros con discapacidad como los alumnos sin discapacidad. Osguthorpe y Scruggs (1986) añaden que lo único necesario es que sean convenientemente formados, condición, a su vez, necesaria para el éxito de la tutoría entre iguales con cualquier tipo de estudiantes. Spencer y Balboni (2003), revisando cincuenta y un estudios de tutoría entre iguales en los que participaban alumnos con discapacidad intelectual, muestran que estos desempeñaron con éxito el rol de tutores y ayudaron a otros en competencias académicas

y habilidades para la vida diaria. Shamir y Lazerovitz (2007) concluyen que ofrecer la oportunidad de que estos alumnos actúen como tutores puede ser un instrumento potente para la participación efectiva en aulas inclusivas.

En una revisión de estudios de experiencias de tutoría entre iguales con estudiantes de minorías étnicas, Robinson, Schofield y Steers-Wentzell (2005) concluyen que la clave está en la creación de las parejas. El rol de tutor no debe estar reservado a los alumnos más competentes o con alto rendimiento. Se trata de crear parejas donde el tutor sepa un poco más que el tutorado, lo cual da lugar a que todos los estudiantes puedan hacer de tutores de otros que tienen más dificultades que ellos.

La riqueza de los factores que intervienen en la tutoría entre iguales dificulta la creación de un marco explicativo para su efectividad. Aparte de teorías procedentes del aprendizaje cooperativo (Slavin, 1996; o Johnson y Johnson, 2009), ha habido distintos intentos de crear marcos generales para el aprendizaje entre iguales (Grannot, 1993; o Murray, 2001) que han resultado insuficientes.

Topping y Elhy (2001) plantean un marco teórico más complejo que recoge cinco dimensiones: organización y compromiso (objetivos compartidos, personalización e inmediatez de *feedback*); conflicto cognitivo; andamiaje (situando las actividades dentro de la zona de desarrollo próximo) con gestión correctiva del error; comunicación (comprender conceptos explicándolos a los otros y cristalizándolos por medio del lenguaje); y afecto (relación de confianza que hace emerger dudas y lagunas y que motiva al ofrecerse modelaje y transmisión de éxito). Estos subprocesos se enmarcan en un proceso dinámico más amplio, en el cual tutor y tutorado amplían sus respectivos conocimientos declarativos, procedimentales, con un uso condicional de sus

habilidades, contribuyendo y ampliando sus capacidades actuales, modificándolas o reestructurándolas en nuevo conocimiento (Topping, 2015).

Todo indica que la explicación de la efectividad de la tutoría entre iguales se encuentra en la interacción privilegiada (uno a uno) y deliberadamente estructurada (por el profesor) para producir aprendizaje. La prototípica estructura de diálogo que caracteriza la interacción entre un profesor y su grupo de alumnos, conocida por IRF —en la cual el profesor inicia el diálogo (I), los alumnos responden (R) y el profesor ofrece *feedback* (F)— se ve enriquecida por una de cinco fases: IRFCE (Person y Graesser, 1999). En ella, tutor y tutorado siguen la estructura IRF, pero surge la posibilidad de que ambos miembros de la pareja mejoren la calidad de la respuesta mediante la cooperación (C) y que, finalmente, el tutor evalúe (E) la calidad de la respuesta conjunta.

La cuarta fase —cooperación— es la clave que explica la efectividad de la tutoría entre iguales y sus potenciales ventajas. Las estrategias pedagógicas que el tutor pone en juego, gracias a su habilidad y al escenario uno a uno, hacen emerger ricos mecanismos interactivos, unos más tutoriales —dirigidos por el tutor— y otros más colaborativos —dirigidos por ambos (Duran y Monereo, 2005).

Vistos los factores generales, vamos a identificar algunas explicaciones del aprendizaje de cada uno de los miembros de la pareja: tutorado y tutor.

### 1.3.1. ¿Por qué aprende el tutorado?

La explicación del aprendizaje del alumno tutorado puede remitirse a los marcos generales de la psicología de la instrucción. Los tutorados tienen altas oportunidades de aprender al recibir

una ayuda constante, personalizada y ajustada a su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978). En este contexto de proximidad, se genera un clima de confianza que permite a los tutorados poder plantear dudas y equivocarse sin temor, cosa que resulta más difícil cuando la interacción se produce directamente con el profesor, reduciéndose el estrés y la ansiedad, mostrando también mejoras académicas, mayor motivación y compromiso (Melero y Fernández, 1995). Además, en la tutoría uno a uno, por su carácter personalizado, los alumnos tutorados, al asumir el rol asignado, intentan cumplir con las atribuciones de buenos estudiantes y demostrar su aprendizaje (Robinson, Chofield y Steers-Wentzell, 2005). Así, las actitudes que se producen en la situación tutorial pueden después generalizarse a otras situaciones de aprendizaje en el aula, en forma de competencias socioafectivas y comunicativas transferibles (Xu, Gelfer, Sileo, Filler y Perkins, 2008).

### 1.3.2. ¿Por qué aprende el tutor?

La explicación del aprendizaje del tutor nos remite a un área menos explorada, aunque familiar en las experiencias del profesorado: la posibilidad de aprender enseñando o *aprender a enseñar* (Duran, 2014). Contamos con evidencias que muestran que enseñar —una actividad exclusivamente humana y altamente compleja— puede ofrecer oportunidades de aprendizaje para quien la desarrolla, ya sea alumno tutor, profesor... Enseñar a otros, cuando se hace de forma bidireccional (Cortese, 2005), puede ser una buena manera de aprender.

Específicamente en la tutoría entre iguales, Roscoe y Chi (2007) sugieren que los tutores tienen posibilidades de aprender por dos razones. En primer lugar, porque la actividad de explicación les puede comprometer en la construcción reflexiva del conocimien-

to, para lo cual deben alejarse de la simple «transmisión» de información para reelaborarla y explicarla a partir de sus propios esquemas mentales, convirtiéndola en conocimiento. En segundo lugar, porque deben cuestionar el conocimiento, formulando y respondiendo preguntas. Formular buenas preguntas al tutorado exige un elevado nivel de reflexión del tutor, integrando conocimiento previo y nuevo, reorganizando modelos mentales, generando inferencias y monitorizando metacognitivamente. Responder preguntas del tutorado también promueve la reflexión y puede generar retos de aprendizaje. Se trata, pues, de enseñar a los tutores a formular buenas preguntas y a responderlas de manera profunda, para evitar caer en la mera transmisión de información.

#### 1.4. Ventajas e inconvenientes de la tutoría entre iguales

Las ventajas de la tutoría entre iguales provienen, como hemos visto, de su potencialidad educativa, en comparación con las ayudas poco ajustadas que puede ofrecer un solo profesor a todo su grupo clase. Es difícil que el profesor pueda dar ayudas ajustadas o personalizadas a todos y cada uno de sus alumnos en el aula. Sin embargo, es posible que organice el aula de forma que los alumnos, en parejas, puedan ofrecerse dichas ayudas personalizadas. Utilizando una analogía, la tutoría entre iguales permite pasar de las simultáneas de ajedrez (donde el maestro juega una partida con todos y cada uno de sus alumnos) al torneo de ajedrez (donde las parejas de alumnos juegan sus partidas y el maestro observa, evalúa y ofrece ayudas ajustadas).

Por eso, Good y Brophy (1997) sostienen que en estas circunstancias —en el aula— la mediación ofrecida por un igual

puede resultar más eficaz que la mediación que brinda un adulto. Según estos autores, como los docentes bien sabemos, los alumnos comparten un marco de experiencia y lenguaje común, y pueden ofrecerse ayudas directas y sensibles a las dificultades de aprendizaje, porque ellos mismos son aprendices recientes de dichos conocimientos. Greenwood, Carta y Kamps (1990), al comparar ambas mediaciones, concluyen que la mediación ofrecida por un alumno permite aumentar la cantidad de ayuda pedagógica, el tiempo de trabajo efectivo, las oportunidades para responder y la inmediatez en la corrección de errores.

Según Topping (2001), la relación uno a uno de la tutoría entre iguales posibilita una alta participación y una comunicación más directa que, aunque más simple que la del profesor, permite altos niveles de modelado, demostración personalizada y ejemplificación. Justamente, la individualización ofrece grandes oportunidades para cuestionar (y ser cuestionado), recibir y dar retroalimentación inmediata y motivación (por medio de ánimos y reconocimientos).

La mediación entre iguales promueve la autonomía (al tomar los alumnos decisiones sobre su propio aprendizaje, especialmente sobre los procedimientos que deben ser puestos en juego), la responsabilidad (con el sentido de dominio del propio aprendizaje y de desarrollo de roles de recepción y ofrecimiento de ayuda pedagógica), la auto y corregulación (por las ayudas mutuas y retroalimentaciones que intercambian ambos miembros de la pareja), así como la metacognición (al tener que reflexionar sobre los propios procesos de construcción propia del conocimiento derivados de la corregulación).

Apoyados en los resultados de las investigaciones referenciadas anteriormente, podemos sintetizar las principales ventajas de

la tutoría, tanto para el alumno tutor como para el tutorado. Para el tutor, estas pueden ser:

- *Mayor compromiso, sentido de responsabilidad y autoestima.* El tutor, al considerar que el aprendizaje de su tutorado depende de la ayuda que le ofrece, se involucra emocionalmente. Su rol le confiere responsabilidad sobre la calidad de la relación con el tutorado y una oportunidad para ponerse en la piel del maestro, lo cual puede generar cambios en su responsabilidad y actitud académica. Los resultados positivos del tutorado pueden ayudar a mejorar la autoestima del tutor.
- *Mayor control del contenido y de la organización del propio conocimiento para poder enseñarlo.* En la línea de las investigaciones sobre aprender enseñando, preparar, explicar y monitorizar el aprendizaje del tutorado constituyen una excelente oportunidad para que el propio tutor aprenda sobre lo que enseña.
- *Consciencia de las lagunas e incorrecciones propias y detección y corrección de las del tutorado.* Las necesidades educativas del tutorado permiten al tutor darse cuenta de sus propias carencias y, al mismo tiempo, aprender a detectar las del otro.
- *Mejora de las habilidades psicosociales e interactivas.* Las acciones que emanan de la función de tutor requieren el aprendizaje y uso de habilidades sociales comunicativas (como la escucha activa o la expresión con claridad) y de ayuda (como ofrecer pistas o dar tiempo para pensar).

Para el alumno tutorado, las ventajas se pueden resumir en:

- *Mejora académica.* La ayuda ajustada y permanente que ofrece el tutor implica un aumento del tiempo de estudio y trabajo y una mayor motivación. Estas ganancias, como resultado

del compromiso entre iguales, implican no solo aprendizaje conceptual o procedimental, sino también cambios en las actitudes académicas.

- *Ajuste psicológico.* Trabajar con un compañero en una relación planificada deliberadamente para la ayuda puede facilitar la reducción de ansiedad, depresión y estrés, construyendo un ambiente de mayor confianza, donde expresar dudas que pueden ser atendidas inmediatamente.

Más allá de las ventajas para el alumnado, Topping (1996) señala otras para el profesorado y las escuelas. La utilización de la tutoría entre iguales, como se ha dicho, permite que los profesores vean en la práctica cómo los alumnos aprenden por medio de sus diferencias. Además, se trata de un recurso económico, que multiplica las fuentes de enseñanza en el aula, hace más efectivo el aprendizaje y permite que el profesor esté disponible para realizar actividades que normalmente no puede: ofrecer inmediatamente ayuda individual o en pareja a quien lo precise o hacer observaciones para la evaluación continua. Finalmente, la tutoría entre iguales tiene ganancias sociales, al delegar democráticamente la dirección del proceso de aprendizaje, desarrollar la autonomía del alumnado y reducir la insatisfacción.

A pesar de las ventajas que hemos señalado es evidente que, como toda opción metodológica, la tutoría entre iguales puede comportar inconvenientes, si no se utiliza de forma adecuada. Fontana (1990) señala que el principal problema del uso incorrecto de la tutoría entre iguales sucede por lo que él denomina *opción fácil*. Creer que nos encontramos ante una estrategia instruccional simple, consistente en poco más que en poner a los alumnos en parejas, y confiar que ellos mágicamente se enseñen mutuamente, podría conllevar los inconvenientes siguientes:

- *Para los tutores*, sobrevaloración de uno mismo y de las propias habilidades; exceso de poder y asertividad; y aparición de un sentimiento de pérdida de tiempo. Cuando, además, hay fracaso de los tutorados, se puede producir una disminución de la autoestima.
- *Durante la elección de las parejas*, sentimiento de imposición y carga del alumno rechazado; y sentimiento de inferioridad del alumno tutorado, como receptor de ayuda.
- *Reacción negativa de las familias* que conservan el modelo tradicional de enseñanza, y que no entienden que su hijo pierda el tiempo ayudando a otro; o que el hijo de otro pierda el tiempo ayudando al suyo.
- *Percepción de la escuela como una institución pobre* en recursos, que utiliza a los alumnos como maestros de sus compañeros.

Fontana apuesta por una introducción cautelosa y bien planificada de la tutoría entre iguales en las escuelas, como plantearemos más adelante.

Topping (2000) advierte que si bien, como se dijo anteriormente, los tutores pueden ofrecer una cantidad mayor de ayuda pedagógica que un profesor en el aula convencional, esta es lógicamente más pobre y puede entrañar los riesgos siguientes:

- No detectar errores o concepciones erróneas del tutorado.
- Ofrecer o reforzar información errónea que consolide conocimiento mal construido.
- Mostrar impaciencia, ofrecer la respuesta construida o incluso hacer la tarea por el tutorado, reduciendo sus posibilidades de aprendizaje.

Por último, Greenwood, Carta y Kamps (1990) coinciden en señalar riesgos ya comentados, pero subrayan en especial que la

tutoría entre iguales entra en conflicto con dos elementos básicos: la concepción tradicional del profesor como único depositario del conocimiento y la enseñanza basada en la transmisión lineal del conocimiento. Retomamos ambos aspectos en la sección siguiente.

### 1.5. ¿Cómo minimizar o superar los inconvenientes?

Si bien hemos destacado la enorme potencialidad de la tutoría entre iguales y también sus posibles riesgos, es evidente que su uso regular y sistemático en los centros educativos se enfrenta además a algunas dificultades que deben reconocerse para anticiparlas y minimizarlas.

Buena parte de estas dificultades son comunes al resto de prácticas de aprendizaje cooperativo. Tal como distintos autores han señalado (Sharan y Sharan, 1994; Rué, 1998; o Kagan, 2005), la organización escolar *taylorista*, las percepciones de los estudiantes y la formación del profesorado y sus actitudes pueden constituir auténticas barreras. Más recientemente, Sharan (2010) apunta una paradoja entre el hecho de que el aprendizaje cooperativo sea una metodología reconocida y con muchas evidencias de efectividad (Johnson y Johnson, 2009) y que su práctica sea aún problemática. Para superar dicha paradoja sugiere formar al profesorado en bases conceptuales de la cooperación; distinguir entre los diferentes métodos y técnicas; organizar las interacciones entre los miembros de los equipos y desarrollar un nuevo rol del profesorado que supere la visión transmisiva de la enseñanza.

Y seguramente este último es el principal obstáculo con el que se encuentra la tutoría entre iguales: la concepción de enseñanza y aprendizaje tradicional, basada en un modelo transmisivo, en el

cual el profesor enseña y —traspasando información— el alumnado aprende. En este contexto, la tutoría entre iguales genera dos retos:

1) *Compartir la capacidad de enseñar con nuestros alumnos.* Las formas actuales de entender el aprendizaje y la enseñanza se basan en una concepción sociocultural en la que el aprendizaje, si bien es individual, se construye a partir de interacciones sociales con alguien algo más hábil. Ello implica comprender que los alumnos pueden desarrollar el papel de mediadores —enseñantes— de sus compañeros. Pero para que esto ocurra, el profesor debe compartir el último monopolio que le queda: la capacidad de enseñar. Debe estimular situaciones en las que los alumnos se ofrezcan ayudas pedagógicas mutuas, capacitándolos y dotándolos de instrumentos para que actúen como tutores de sus compañeros. Los profesores, así, no somos los únicos que enseñamos en las clases.

2) *Aprender enseñando.* Las actuales concepciones de la enseñanza y aprendizaje sostienen que en la zona de desarrollo próximo también aprende el participante más hábil (Wells, 2001). Como se ha dicho, la actividad compleja de enseñar a otros tiene un alto potencial de aprendizaje para uno mismo (Duran, 2014). Si este principio, aprender enseñando, es comprendido por maestros, alumnos y familias, todos ellos verán al alumno tutor como alguien que aprende gracias a las ayudas que ofrece a compañeros que lo necesitan. Y los alumnos con más dificultades serán bienvenidos, porque gracias a ellos todos tenemos más oportunidades de aprender.

Finalmente, de una forma más concreta, para poder disfrutar de las potencialidades de la tutoría entre iguales y minimizar los

posibles riesgos señalados, nos puede ayudar la guía siguiente (Duran, 2012):

1) *Preparación de materiales y de la estructura de relación tutor-tutorado.* Es necesario que definamos una estructura o guión de interacción entre ambos alumnos muy detallada, de forma que sepan en todo momento lo que deben hacer. Así, si se trata de sesiones de media hora, será necesario definir qué secciones la componen, y dentro de ellas cuál es la función respectiva del tutor y del tutorado. A medida que las parejas interioricen esa estructura, iremos progresivamente transfiriéndoles la capacidad de ajustarla a sus necesidades. Ello supone que el profesorado diseñe materiales ajustados a esas estructuras. Pero a medida que los alumnos se familiarizan con ellos, se debe ofrecer a los tutores la oportunidad de crear materiales didácticos para sus compañeros. Esta tarea ayuda a garantizar el aprendizaje también en los tutores.

2) *Formación inicial del alumnado en las tareas derivadas de los respectivos roles.* Optar por una relación estructurada entre tutor y tutorado requiere un entrenamiento previo antes de comenzar las sesiones de tutoría. En esta formación previa los alumnos deberán comprender las bases de la tutoría entre iguales, especialmente la oportunidad de aprendizaje que supone también para el tutor, así como las diferentes actuaciones que se derivan de sus respectivos roles.

3) *Tiempo de asentamiento del funcionamiento.* A pesar de que ofrezcamos pautas de ajuste al rol, las parejas necesitarán un tiempo para aprender a desarrollar el rol respectivo, en el que será necesario que el docente ofrezca retroalimentación. Trabajar con otra persona, y en una estructura de interacción diseñada especialmente para aprender, es complejo y requiere tiempo. No podemos esperar que todo funcione en las primeras sesiones.

4) *Monitorización*. La tutoría entre iguales modifica el rol del docente, permitiéndole hacer lo que la gestión tradicional del aula dificulta: atender a quien lo solicita, realizar observaciones que permitan la evaluación continuada, «oír» cómo piensan sus alumnos... Pero estas funciones, justamente porque los profesores no tenemos habitualmente oportunidades para desarrollarlas, son complejas y requieren aprendizaje. El papel del profesor es igualmente importante, pero completamente distinto de las clases tradicionales.

5) *Ofrecer retroalimentación de los progresos*. Poner de manifiesto los avances de los alumnos, especialmente ayudar al tutor a tomar conciencia de que el progreso de su compañero se debe a sus ayudas, así como el hecho de que gracias a la actividad de enseñanza él también está aprendiendo. Las parejas de alumnos, con la ayuda del profesor, han de poder autoevaluarse, y recibir observaciones del profesor, para conocer sus propios progresos —mediante la ayuda mutua— y tomar decisiones de mejora para poder beneficiarse ambos del aprendizaje entre iguales.

En el apartado siguiente veremos una concreción práctica, en la que estos principios guía se verán ejemplificados.

## 2. Un caso práctico: el programa *Leemos en pareja*

A continuación se presenta un programa educativo, *Leemos en pareja* (Duran, Blanch, Corcelles, Flores, Oller, Utset y Valdebenito, 2011), que se basa en la tutoría entre iguales, en el centro escolar y en el contexto familiar, y que tiene como objeti-

vo principal el desarrollo de la competencia lectora, especialmente la fluidez y la comprensión lectora. El programa, impulsado por el GRAI (Grup de Recerca sobre Apreneatatge entre Iguals) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), se inspira en experiencias internacionales (Topping y Hogan, 1999), cuenta con el apoyo de diversos gobiernos autonómicos y tiene el sello de Buena Práctica Iberoamericana (Leer.es).

*Leemos en pareja*, además de potenciar la competencia lectora de los estudiantes, pretende también ofrecer al profesorado una propuesta metodológica de atención a la diversidad con una clara orientación inclusiva; desarrollar nuevas didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua; crear redes de cooperación entre el profesorado; y potenciar la implicación familiar en el aprendizaje.

### 2.1. Fundamentos conceptuales del programa *Leemos en pareja*

Los fundamentos conceptuales de *Leemos en pareja* son: la tutoría entre iguales, la competencia lectora, la implicación familiar y la formación de profesorado en red de centros.

Si el primero ya se ha comentado, respecto a la competencia lectora es también sabido que afecta a un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que se construyen a lo largo de la vida, en los distintos contextos en que interviene y participa el lector por medio de un papel activo, reflexionando e interpretando el significado del texto. Dicha competencia debe ser enseñada y aprendida deliberadamente (Jiménez y O'Shanahan, 2008).

Respecto a la participación familiar, la literatura ha demostrado ampliamente la influencia positiva que tiene la implicación

activa de las familias sobre el éxito escolar de sus hijos y sobre la calidad educativa del centro (Powell, Son, File y San Juan, 2010). *Leemos en pareja* brinda la oportunidad a las familias de actuar como tutores de lectura de sus hijos, desde casa.

Para llevar a la práctica el programa, se ha ideado un sistema de formación basado en el aprendizaje entre iguales mediante el cual, además del aprendizaje entre alumnos, se promueve el aprendizaje entre parejas de profesores del mismo centro que llevan a la práctica el programa (con apoyo formativo —presencial y virtual— de nuestro grupo); y entre centros, por medio de sesiones de formación conjuntas y visitas entre escuelas (Duran y Utset, 2014).

Así, parejas de maestros de distintos centros reciben una formación para implementar en sus aulas el programa y para poder, mediante la práctica y reflexión compartida, aprender unos de otros. Cada pareja de maestros de cada escuela trabaja en sesiones presenciales y virtuales con parejas de profesores de otros centros, conformando redes de centros, lo que permite que las escuelas puedan aprender unas de otras. Y, finalmente, para garantizar la sostenibilidad de la innovación y para que la tutoría entre iguales pase a ser una práctica habitual del centro, en cada curso la pareja de profesores implicados cambia, con el fin de que el programa no esté solo asociado a ellos, sino que sea una práctica de centro.

Este sistema de formación entre iguales a tres niveles (alumnado, profesorado y centros) ha permitido, a partir de una prueba piloto del año 2005, crear progresivamente redes de centros que cuentan con el apoyo formativo y de investigación del GRAI. En estos momentos hay cerca de doscientos centros en el Estado español y Chile que desarrollan el programa en distintas lenguas. Además de en español, se cuentan con materiales en catalán (Duran *et al.*, 2013), vasco (Duran, Blanch, Corcelles,

Fernández, Flores, Kerejeta, Moliner y Valdebenito, 2011) y próximamente en inglés.

## 2.2. Desarrollo del programa *Leemos en pareja*

Si bien el programa ofrece una propuesta altamente organizada y un conjunto de materiales, no se trata de aplicarlo tal cual, sino de llevarlo a la práctica ajustado a las necesidades del contexto. Así, los profesores del centro deben tomar decisiones sobre las cuestiones siguientes:

- *Tipo de tutoría:* ¿entre cursos?, ¿del mismo curso?, ¿fija o recíproca?
- *Creación de parejas:* generalmente se tendrán en cuenta los niveles de comprensión lectora del alumnado para poder agrupar a los alumnos, de tal manera que entre todas las parejas exista una distancia similar.
- *Formación de familias y alumnado:* se aconseja realizar tres sesiones de formación para que comprendan el sentido de la tutoría entre iguales y puedan conocer y practicar las actuaciones que se derivan de cada rol (p. ej. la técnica de lectura en pareja), así como los instrumentos de apoyo (p. ej., la pauta de autoevaluación de pareja). Con las familias, se realiza una sesión de formación para que conozcan el funcionamiento y puedan llevarlo a cabo, en casa, de manera sencilla pero efectiva.

Una vez realizada la formación inicial, comienzan las sesiones de tutoría entre iguales. El programa sugiere dos sesiones de treinta minutos semanales, a lo largo de un trimestre. Los primeros quince minutos, mediante la lectura en voz alta, se utilizan

para desarrollar la fluidez y corrección lectora. Y la segunda parte, los siguientes quince minutos, se dedican a la comprensión.

En cada sesión, las parejas de alumnos trabajan con hojas de actividades que organizan la actividad conjunta entre tutor y tutorado. Cada hoja de actividades contiene un texto real, obtenido del contexto de los estudiantes, con unidad de significado en sí mismo (principio y final) y de diferente tipología, ya sea continuo (como textos informativos, narraciones...) o discontinuo (carteles, etiquetas...). El texto va acompañado de actividades previas —antes de la lectura en voz alta— y posteriores a la lectura —de comprensión. Los alumnos tutores reciben las hojas de actividades en la sesión anterior, para poder prepararlas en casa. A lo largo del programa, cuando han visto distintas hojas, se les solicita que creen algunas para su compañero tutorado.

En los primeros minutos de la sesión, antes de la lectura en voz alta, se realizan actividades previas que promueven la activación de los conocimientos previos, la generación de hipótesis, la anticipación de problemas y la motivación.

Seguidamente se realizan las lecturas en voz alta. Suele empezar el tutor, actuando como modelo, bajo la escucha activa del tutorado que resigue el texto. Después leen conjuntamente, tratando el tutor de anticiparse unos instantes al tutorado, para marcar el ritmo, la entonación y evitar posibles dificultades en la descodificación. Acto seguido, lee el tutorado y el tutor utiliza la técnica Pausa, Pista y Ponderación o PPP (Wheldall y Colmar, 1990). Mediante esta efectiva técnica, el tutor hace una Pausa —primera P— ante el error del tutorado; le da tiempo para que repare su error o bien le da una Pista o varias —segunda P— para que pueda repararlo; y finalmente le ofrece una Ponderación —tercera P—, en forma de comentario de ánimo.

La segunda parte de la sesión se centra en la comprensión del texto, mediante comprobación de hipótesis, realización de las actividades de comprensión que promueven sobre todo actividades inferenciales, con información que no se encuentra directamente en el texto.

Finalmente, cuando ya se han realizado las distintas lecturas y las estrategias para la comprensión profunda del texto, el tutorado puede realizar una lectura expresiva del texto, modificando la entonación e incluso el orden —en los textos discontinuos.

Al cerrar la sesión, y con la intención de ajustar el ritmo de trabajo de las distintas parejas, se plantean actividades complementarias y de carácter más lúdico sobre el mismo tema de la lectura. Además, quincenalmente, o cada cuatro sesiones, se realiza una actividad de autoevaluación por parejas que permite valorar el proceso de aprendizaje realizado hasta el momento y marcarse objetivos de mejora para la siguiente quincena; así como valorar el desarrollo de cada uno de los roles de la pareja.

Para asegurar aún más el aprendizaje de los tutores, tal como se ha apuntado, los tutores acaban elaborando hojas de actividades similares a las que han utilizado, pensando expresamente en sus respectivos tutorados: temas de interés, nivel de competencia y preferencias de tipos de textos. Crear material didáctico es también una buena forma de aprender.

Respecto a la evaluación de los progresos de los alumnos, aparte de las autoevaluaciones de pareja quincenales, el profesorado realiza pruebas individuales de comprensión lectora antes de empezar el programa (para crear las parejas) y al final. La comparación de las puntuaciones individuales permite medir el progreso de cada alumno. Pero además, y quizá más importante, en esta gestión del aula el profesorado dispone de tiempo para observar a las parejas mientras trabajan, revisar las

actividades que realizan y valorar las hojas de actividades que preparan los tutores.

### 2.3. Resultados de investigación del programa *Leemos en pareja*

Paralelamente a la implementación del programa en los centros, el GRAI ha desarrollado investigaciones en colaboración con el profesorado, con el objetivo de conocer la efectividad de la tutoría entre iguales y mejorar curso a curso la propuesta inicial del programa, en formato de investigación y desarrollo.

Las investigaciones se han centrado en estudiar las razones de las mejoras, tanto en tutores como en tutorados, en el desarrollo de la fluidez lectora (Valdebenito y Duran, 2013); comprensión lectora (Valdebenito y Duran, 2015; Flores y Duran, 2015); autoconcepto lector (Flores y Duran, 2013); implicación familiar y sus efectos sobre el desarrollo de la competencia lectora (Blanch, Duran, Valdebenito y Flores, 2013); y, finalmente, la participación del profesorado en las redes de centros (Duran y Utset, 2014). Los resultados de las investigaciones (que pueden leerse sintetizados en Topping, Duran y Van Keer, 2015) aportan datos muy positivos para comprender mejor la efectividad de la tutoría entre iguales, en este caso por medio de *Leemos en pareja*.

### 3. A modo de conclusión

Diferenciada de la simple ayuda entre iguales, y centrada en su definición más actual, la tutoría entre iguales se muestra como una práctica que las evidencias de investigación califican de altamente efectiva para el aprendizaje: del tutorado —al recibir la ayuda ajustada— y del tutor —al aprender enseñando.

Seguramente, el lector estará de acuerdo en que la tutoría entre iguales constituye una opción «extrema» de las prácticas de aprendizaje cooperativo. No solo por encontrarse en el extremo de los escenarios de aprendizaje entre iguales (colaboración-cooperación-tutoría; Damon y Phelps, 1989), caracterizada por la relación asimétrica de los miembros de la pareja, debido a su rol (véase también el capítulo I de esta obra), sino por dos razones también obvias:

1) El equipo mínimo. La pareja constituye la mínima expresión de equipo. Trabajar con un solo compañero —en lugar de con equipos de tres, de cuatro o de cinco miembros— puede constituir un reto mayor, especialmente cuando nos toca trabajar con alguien que, de entrada, hubiéramos preferido evitar. Sin embargo, esa misma condición permite aprender a desarrollar relaciones sociales complejas, de las que no podemos rehuir; y, sobre todo, instaurar una relación uno a uno, que como hemos explicado permite un ajuste a la zona de desarrollo próximo del tutorado y una cercanía para que el tutor se sienta retado a aprender enseñando.

2) Compartir la enseñanza. Dotar a nuestros alumnos de instrumentos y de oportunidades para que hagan de tutores —enseñen a sus compañeros— constituye un paso esencial para poner en práctica actuaciones que harán que maestros y alumnos modifiquen su forma tradicional de entender la enseñanza

y el aprendizaje. Podremos construir, de forma evidente, aulas donde los alumnos no solo aprenden del profesor, sino también de las ayudas mutuas que se ofrecen. Verdaderas comunidades de aprendices.

Esa «extremidad» de la propuesta la puede hacer especialmente potente. La clave para que ambos alumnos aprendan parece residir en esa estructura de la interacción que guía la actuación conjunta de la pareja. Dicha estructura, que ofrecerá el profesor, actúa como una ayuda para convertir la interacción en aprendizaje y deberá darse oportunidades a las parejas para que la vayan ajustando y acaben apropiándose de ella. Ello posibilitará que los alumnos desarrollen su aprendizaje autónomo, aprendan a aprender.

Pero no solo eso. La tutoría entre iguales permite que los alumnos aprendan a enseñar. Y esa, posiblemente, sea una competencia imprescindible para construir una sociedad democrática del conocimiento. Si todos debemos aprender a lo largo de nuestras vidas, ¿vamos a hacerlo solo de profesores profesionales?

#### 4. Lecturas y recursos recomendados

**Duran, D.** (2014). *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea. Entender que es posible aprender enseñando resulta clave para las prácticas de tutoría entre iguales. En el libro se revisan investigaciones para ofrecer un marco explicativo de dicho concepto, presentando además prácticas educativas, formales e informales, que lo utilizan pedagógicamente. Se propone un foro de discusión en [aprensenar.jimdo.com](http://aprensenar.jimdo.com)

**Duran, D. (coord.); Blanch, S.; Corcelles, M.; Flores, M.; Oller, M.; Utset, M.; Valdebenito, V.** (2011). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Barcelona: Horsori. Materiales del programa que, de forma sintética, se ha presentado en el capítulo. Existen ediciones, ya referenciadas, en catalán y euskera.

**Moliner, L.** (2015). *La tutoría entre iguales: Aspectos teóricos y elementos básicos para su planificación*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. Publicación que aporta una revisión conceptual de la tutoría entre iguales, desde la perspectiva de la educación inclusiva, con una propuesta práctica desarrollada en un centro.

Página web del Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI). <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/>. Además de información sobre *Leemos en pareja* y diversos vídeos sobre su práctica, se puede encontrar síntesis de bibliografía sobre aprendizaje entre iguales, artículos del equipo y enlaces de interés.

Peer Tutoring Resource Center. <http://www.peertutoringresource.org/>. Centro de recursos sobre tutoría entre iguales de la Fundación RAD Schwartz de Oakland (California). Página web con muchos recursos para la comprensión e implementación de la tutoría entre iguales en la educación escolar.

Peer tutoring. <https://www.tes.co.uk/article.aspx?storyCode=6339073#.VLO8cSvF-Cm>. Dentro de la red digital TESconnect, espacio creado por K. Topping (Universidad de Dundee) y A. Thurston (Queen's University, Belfast), con materiales sobre tutoría entre iguales, en diversas áreas curriculares.

## Referencias

- Allen, V.; Feldman, R. S.** (1976). «Studies of the rol of tutor». En: V. Allen. *Children as teachers: Theory and research on tutoring*. Nueva York: Academic Press.
- Baudrit, A.** (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Blanch, S.; Duran, D.; Valdebenito, V.; Flores, M.** (2013). «The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence». *European Journal of Psychology of Education*, 28 (1), págs. 101-119.
- Bowman-Perrott, L. B.; Davis, H.; Vannest, K.; Williams, L.; Greenwood, C.; Parker, R.** (2013). «Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research». *School Psychology Review*, 42 (1), págs. 39-55.
- Cohen, P.; Kulik, J.; Kulik, C.** (1982). «Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings». *American Educational Research Journal*, 19 (2), págs. 237-248.
- Cook, S.; Scuggs, T.; Mastropieri, M.; Casto, G.** (1986). «Handicapped students as tutors». *Journal of Special Education*, 19 (4), págs. 483-492.
- Cortese, C.** (2005). «Learning through Teaching». *Management Learning*, 36 (1), págs. 87-115.
- Daiute, C.; Dalton, B.** (1993). «Collaboration between children learning to write: Can novices be masters?». *Cognition and Instruction*, 10 (4), págs. 281-333.
- Damon, W.; Phelps, E.** (1989). «Critical distincions among three approaches to peer education». *International Journal or Educational Research*, 13 (1), págs. 9-19.
- Duran, D.** (coord.) (2006). «Tutoría entre iguales: algunas prácticas». Monográfico de *Aula de Innovación Educativa*, 153-154, págs. 7-39.
- Duran, D.** (2009). «El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión». En: C. Giné (coord.). *La educación inclusiva*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D.** (2012). «Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas». En: J. C. Torrego y A. Negro (coords.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (págs. 139-166). Madrid: Alianza.
- Duran, D.** (2014). *Aprensenar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Duran, D. (coord.); Blanch, S.; Corcelles, M.; Fernández, M.; Flores, M.; Kerejeta, B.; Moliner, L.; Valdebenito, V.** (2011). *Bikoteka Irakurtzen*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Duran, D. (coord.); Blanch, S.; Corcelles, M.; Flores, M.; Merino, E.; Oller, M.; Utset, M.** (2013). *Llegim i escrivim en parella*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Duran, D. (coord.); Blanch, S.; Corcelles, M.; Flores, M.; Oller, M.; Utset, M.; Valdebenito, V.** (2011). *Leemos en pareja. Un programa de tutoría entre iguales, con implicación familiar, para la mejora de la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D.; Monereo, C.** (2005). «Styles and Sequences of Cooperative Interactions in Fixed and Reciprocal Peer Tutoring». *Learning and Instruction*, 15, págs. 179-199.
- Duran, D.; Utset, M.** (2014). «Red Leemos en pareja: un modelo de formación docente, basado en el aprendizaje entre iguales, para la sostenibilidad de la innovación educativa». *Cultura y Educación*, 26 (2), págs. 377-384.
- Duran, D.; Vidal, V.** (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Falchikov, N.** (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. Londres: Routledge Falmer.
- 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, págs. 331-339.
- Finkelstein, D.; Ducros, P.** (1989). «Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire: l'enseignement par élèves-tuteurs». *Revue Française de Pédagogie*, 88, págs. 15-26.

- Flores, M.; Duran, D.** (2013). «Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept». *International Journal of Educational Psychology*, 2 (3), págs. 297-324.
- Flores, M.; Duran, D.** (2015). «Influence of a Catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader». *Journal of Research in Reading (online)*.
- Fontana, D.** (1990). «Where do we go from here? A personal view by an Educationalist». En: H. C. Foot, M. J. Morgan y R. H. Shute (eds.). *Children helping children* (págs. 375-388). Chichester: John Wiley and Sons.
- Good, T. L.; Brophy, J. E.** (1997). *Looking in Classrooms*. Nueva York: Addison Wesley Longman.
- Goodlad, S.; Hirst, B.** (1989). *Peer tutoring: A guide to learning by teaching*. Londres: K. Page.
- Granott, N.** (1993). «Patterns of interaction in the co-construction of knowledge: separate minds, joint effort, and weird creatures». En: R. Wosniak y K. Fischer (eds.). *Development in context. Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale: LEA.
- Greenwood, C. R.; Carta, J.; Kamps, D.** (1990). «Teacher mediated versus peer-mediated instruction: a review of advantages and disadvantages». En: H. C. Foot, M. J. Morgan y R. H. Shute (eds.). *Children helping children* (págs. 177-205). Chichester: John Wiley and Sons.
- Jiménez, J.; O'Shanahan, I.** (2008). «Enseñanza de la lectura. De la teoría y la investigación a la práctica educativa». *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2362JimenezV2.pdf>
- Johnson, D.; Johnson, R.** (2008). «Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's Role». En: R. Gillies, A. Ashman y J. Terwel (eds.). *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*. Nueva York: Springer.
- Johnson, D.; Johnson, R.** (2009). «An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning». *Educational Researcher*, 38 (5), págs. 365-379.

- Jun, S. W.; Ramírez, G.; Cumming, A.** (2010). «Tutoring adolescents in literacy: A meta-analysis». *McGill Journal of Education*, 45 (2), págs. 219-238.
- Kagan, S.** (2005). «New Cooperative Learning, Multiple Intelligences and Inclusion». En: J. W. Putnam (ed.). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes Publishing.
- King, A.; Staffieri, A.; Adelgais, A.** (1998). «Mutual Peer Tutoring: Effects of Structuring Tutorial Interaction to Scaffold Peer Learning». *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), págs. 134-152.
- Leung, K. C.** (2014). «Preliminary empirical model of crucial determinants of best practice for peer tutoring on academic achievement». *Journal of Educational Psychology (online)*.
- Lintorn, R.** (1973). «The effects of grade displacement between students tutors and students tutored». *Dissertation Abstracts International*, 33, 8-a, pág. 4091.
- Lippit, P.** (1976). «Learning Through Cross-Age Helping. Why and How». En: V. Allen. *Children as Teachers: Theory and Research on Tutoring*. Nueva York: Academic Press.
- Melero, M. A.; Fernández, P.** (comps.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Murray, F.** (2001). «Why understanding the theoretical basis of Cooperative Learning enhances teaching success». En: J. Thousand, R. Villa y A. Nevin (eds.). *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Okilwa, N. S. A.; Shelby, L.** (2010). «The effects of peer tutoring on academic performance of students with disabilities in grades 6 through 12: A synthesis of the literature». *Remedial and Special Education*, 31 (6), págs. 450-463.
- Osguthorpe, R. T.; Scruggs, T. E.** (1986). «Special education students as tutors: A review and analysis». *Remedial and Special Education*, 7 (4), págs. 15-25.

- Person, N.; Graesser, A.** (1999). «Evolution of Discourse during cross-age tutoring». En: A. O'Donnell y A. King (eds.). *Cognitive Perspectives on Peer Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Powell, D. R.; Son, S. H.; File, N.; San Juan, R. R.** (2010). «Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten». *Journal of School Psychology*, 48, págs. 269-292.
- Ritter, G. W.; Barnett, J. H.; Denny, G. S.; Albin, G. R.** (2009). «The effectiveness of volunteer tutoring programs for elementary and middle school students: A meta-analysis». *Review of Educational Research*, 79 (1), págs. 3-31.
- Robinson, D.; Schofield, J. W.; Steers-Wentzell, K. L.** (2005). «Peer and Cross-Age Tutoring in Math: Outcomes and Their Design Implications». *Educational Psychology Review*, 17 (4), págs. 327-362.
- Rohrbeck, C. A.; Ginsburg-Block, M. D.; Fantuzzo, J. W.; Miller, T. R.** (2003). «Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review». *Journal of Educational Psychology*, 95, págs. 240-257.
- Roscoe, R.; Chi, M.** (2007). «Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions». *Review of Educational Research*, 77 (4), págs. 534-574.
- Rué, J.** (1998). «El aula: un espacio para la cooperación». En: C. Mir (ed.). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Shamir, A.; Lazrovitz, T.** (2007). «Peer mediation intervention for scaffolding self-regulated learning among children with learning disabilities». *European Journal of Special Needs Education*, 22 (3), págs. 255-273.
- Sharan, S.; Sharan, Y.** (1994). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Londres: Praeger.
- Sharan, Y.** (2010). «Cooperative Learning for Academic and Social gains: valued pedagogy, problematic practice». *European Journal of Education*, 45 (2), págs. 300-313.

- Sideridis, G.; Utley, C.; Greenwood, C.; Delquadri, J.; Dawson, H.; Palmer, P.; Reddy, S.** (1997). «Classwide peer tutoring: Effects on the spelling performance and social interactions of students with mild disabilities and their typical peers in an integrated instructional setting». *Journal of Behavioral Education*, 7 (4), págs. 435-462.
- Slavin, R.** (1996). «Research for the future. Research on Cooperative learning and Achievement: What we know, what we need to know». *Contemporary Educational Psychology*, 21, págs. 43-69.
- Solà, P.** (2000). «F. Ferrer i Guàrdia. La escuela moderna». *Cuadernos de Pedagogía*, 288, suplemento Pedagogías del Siglo XX.
- Spencer, V.; Balboni, G.** (2003). «Can Students with Mental Retardation Teach their Peers?». *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (1), págs. 32-61.
- Topping, K.** (1988). *The peer tutoring handbook: promoting co-operative learning*. Londres: Croom Helm.
- Topping, K.** (1996). *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education*. Birmingham: SEDA Paper.
- Topping, K.** (2000). *Tutoring*. Ginebra: International Academy of Education.
- Topping, K.** (2001). *Peer Assisted Learning. A practical Guide for Teachers*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Topping, K.** (2015). «Peer Tutoring: Old Method, New Developments». *Infancia y Aprendizaje*, 38 (1), págs. 1-29.
- Topping, K.; Duran, D.; Van Keer, H.** (2015). *Using Peer Tutoring to Improve Reading Skills*. Londres: Routledge.
- Topping, K.; Ehly, S.** (eds.) (2001). *Peer-Assisted Learning*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Topping, K.; Hogan, J.** (1999). *Read On: Paired Reading and Thinking video resource pack*. Londres: BP Educational Services.
- Valdebenito, V.; Duran, D.** (2013). «La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora». *Perspectiva Educativa*, 52 (2), págs. 154-176.

- Valdebenito, V.; Duran, D.** (2015). «Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47 (2), págs. 75-85.
- Verba, M.; Winnykamen, F.** (1992). «Expert-Novice Interactions: Influence of partner estatus». *European Journal of Psychology of Education*, 7 (1), págs. 61-71.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wagner, L.** (1990). «Social and Historical Perspectives on Peer Teaching in Education». En: H. C. Foot, M. J. Morgan y R. H. Shute (eds.). *Children helping children* (págs. 21-42). Chichester: John Wiley and Sons.
- Walberg, H.; Paik, S.** (2000). *Effective educational practices*. Ginebra: International Academy of Education.
- Wells, G.** (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Wheldall, K.; Colmar, S.** (1990). «Peer Tutoring in Low-progress Readers Using Pause, Prompt and Praise». En: H. C. Foot, M. J. Morgan y R. H. Shute (eds.). *Children helping children* (pág. 117-134). Chichester: John Wiley and Sons.
- Xu, Y.; Gelfer, J. I.; Sileo, N.; Filler, J.; Perkins, P. G.** (2008). «Effects of Peer Tutoring on Young children's social interactions». *Early Child Development and Care*, 178 (6), págs. 617-635.