

La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas

Maria Molina Diaz, Alicia Benet Gil, Ana Doménech Vidal¹

Recibido: Septiembre 2017 / Evaluado: Noviembre 2017 / Aceptado: Diciembre 2017

Resumen. En este trabajo se presenta la puesta en marcha de una experiencia de tutoría entre iguales fija llevada a cabo en el centro de una pequeña localidad de Castellón con alumnos de tercer curso de Educación Infantil y alumnos de sexto de Educación Primaria. La experiencia aquí presentada sigue un procedimiento muy marcado en el que se constituyen las parejas, se realizan sesiones de formación a los agentes implicados, se procede a la preparación y diseño de material y finalmente, se realizan las sesiones de tutoría. Tras la práctica, la recogida de información se realizó a través de un grupo de discusión con el alumnado tutor con el fin de conocer su opinión sobre el efecto que las tutorías habían tenido en ellos. Tal y como se muestra en los resultados, los tutores apuntan que la participación en las tutorías ha influido positivamente en la competencia lectora de sus tutorados y en la paciencia y cohesión de grupo de ellos, los tutores. Así pues la tutoría entre iguales se ha utilizado para convertir las interacciones entre alumnos de diferentes cursos en oportunidades de aprendizaje y crecimiento, tanto académica como personalmente.

Palabras clave: educación inclusiva; aprendizaje cooperativo; tutoría entre iguales; práctica pedagógica.

[en] Peer tutoring: a key element in the intercultural inclusive classrooms

Abstract. This paper presents a fixed tutoring between fixed peers experience carried out in a center of a small town of Castellón with students of third year of Preschool Education and students of sixth of Primary Education. The experience presented here follows a very marked procedure in which couples are formed, training sessions are given to the agents involved, the material is prepared and finally, tutoring sessions are carried out. After practice, as a tool for collecting information, a discussion group was held with the tutor students in order to know their opinion regarding the effect that the tutorials had on them. As shown in the results, the tutors indicate that participation in the tutorials has positively influenced the reading competence of their small classmates and in the patience and cohesion of the tutors group. Thus peer tutoring has been used to convert interactions between students from different courses into learning and growth opportunities, both academically and personally.

Keywords: Inclusive intercultural education, cooperative learning, peer tutoring, teaching practice.

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco teórico: construyendo una escuela intercultural inclusiva. 2.1. La tutoría entre iguales: una herramienta cooperativa. 3. Objetivos. 4. Puesta en marcha de la tutoría entre iguales: yo aprendo contigo y tú de mí. 4.1. Muestra. 4.2. Técnicas de recogida de datos. 4.3. Análisis de datos. 5. Resultados: la voz de los participantes en primera línea. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Molina Diaz, M.; Benet Gil, A.; Doménech Vidal, A. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 277-292.

¹ Universitat Jaume I
E-mail: molinama@uji.es

1. Introducción

Una tendencia tradicional en el campo educativo es considerar que las interacciones entre docentes y alumnos son las más válidas y provechosas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en la literatura encontramos estudios que demuestran que esto no es necesariamente así, sino que las interacciones entre iguales son igual o, incluso, más efectivas que las interacciones entre docente y discente (Durán et. al., 2009). De hecho, estudios recientes en este ámbito (González, García y Ramírez, 2015) destacan que en el aprendizaje entre iguales se genera una conexión y aprendizaje constructivo en el alumnado. Esta apreciación se basa en elementos como el lenguaje cercano en las explicaciones, la confianza para expresar dudas, la tolerancia y la asertividad, entre otros, hallazgos que coinciden, a su vez, con los expuestos por Hernando, Aguaded y Tirado (2011) en su trabajo.

Bajo esta premisa, nos acercamos a la realidad de las aulas, con la intención de generar un espacio de aprendizaje, en el que las interacciones entre iguales sean las principales protagonistas. La finalidad es dar respuesta a la multitud de cuestiones, que, como investigadoras, nos planteamos: ¿las interacciones entre alumnos de diferentes cursos son realmente efectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿tiene efectos beneficiosos para ambos, es decir, para el tutor y para el tutorado?, ¿es la tutoría entre iguales un recurso potente, para aprovechar la diversidad presente en las aulas y sacar partido de ella?

La puesta en práctica se contextualiza en un centro de una pequeña localidad de Castellón. Para ello, formamos equipo con las tutoras de tercer curso de Educación Infantil y sexto de Primaria, y contamos con el apoyo de todo el claustro de profesores del centro.

En este contexto concreto y en este campo de estudio en particular, nuestro trabajo resulta novedoso en cuanto a la implantación de la técnica tutoría entre iguales entre alumnado de la etapa de Educación Infantil y de Educación Primaria. En este documento, además de exponer nuestra experiencia, se aportan los resultados de la investigación que nos permite conocer cuál es la valoración del alumnado tutor sobre esta práctica. En dichos resultados se evidencia la efectividad de la tutoría entre iguales para todos los participantes, tutores y tutorados, tanto a nivel académico, personal como grupal.

2. Marco teórico: construyendo una escuela intercultural inclusiva

La diversidad en un sentido amplio, es una cualidad inherente a la condición humana que viene estipulada por distintos factores (Lata y Castro, 2016) y la escuela, al fin y al cabo, acaba siendo un espacio de representación de toda esa diversidad social, cultural, étnica, política, religiosa, lingüística,... que vivimos en la actualidad. De esta manera, la diversidad en el contexto educativo es una realidad, y ante ello, los propósitos de la escuela deben ser: respetar las diferencias, no convertirlas en desigualdades, tomarlas en consideración y asegurarse que no son un obstáculo para el aprendizaje sino una fuente de enriquecimiento personal (Riera, 2011).

En este marco, resulta complicado pensar en una escuela que trabaja por la inclusión educativa y que no incluya en su estrategia prácticas de participación y coope-

ración entre sus miembros, pues son elementos fundamentales para la construcción de un modelo de escuela más intercultural y más inclusiva.

En la revisión de la literatura, encontramos el *modelo de escuela intercultural* definido como:

Modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad (Sales y García, 1997, p.46). En cuanto al *modelo de educación inclusiva*, Ainscow, Booth y Dyson (2006) la definen como un proceso de análisis de las culturas, políticas y prácticas escolares con el objetivo de eliminar o reducir, mediante iniciativas de mejora e innovación educativa, las barreras que restringen la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. En esta misma línea, se están desarrollando recientemente términos como el de pedagogía inclusiva, desde el cual se permite implementar los logros en el aprendizaje mediante la participación en el aula, reconociendo las diferencias individuales entre los alumnos y alumnas y evitando los problemas y el estigma asociados con la identificación de algunos alumnos como diferentes (Florian, 2013)

En este trabajo, hemos optado por la conjugación de ambos modelos educativos, el intercultural y el inclusivo, puesto que comparten el mismo fundamento, se centran en superar modelos compensadores e integradores y entienden la diversidad desde la misma perspectiva. Para trabajar desde esta mirada en el aula, algunos autores (Wang, 1995; Stainback y Stainback, 1999) han establecido estrategias educativas, que se centran en los procesos de interacción y que deben posibilitar una educación de calidad para todos sin ningún tipo de exclusión. Una de estas estrategias, según Arnáiz (2003), son las enseñanzas prácticas, es decir, estrategias prácticas de aprendizaje efectivas para la totalidad del alumnado, entre las que podemos destacar el aprendizaje cooperativo.

2.1. La tutoría entre iguales: una herramienta cooperativa

El aprendizaje entre iguales ha evolucionado mucho desde sus planteamientos. Aunque inicialmente se percibía como un método exclusivo para algunos alumnos aventajados, hoy en día es utilizado como un modo igualitario e inclusivo, tanto en lo social como en cuestión de igualdad de oportunidades, incluso en cuestiones de comunidad (Topping, 2015). Actualmente, el aprendizaje cooperativo se concibe como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 5).

El aprendizaje cooperativo centra su mirada en las interacciones entre iguales. De esta manera, se facilita el conflicto cognitivo y, por lo tanto, conduce a un desequilibrio que provoca en el niño/a la necesidad de alcanzar la resolución lógica del conflicto, consiguiendo, de esta manera, el avance cognitivo (Melero y Fernández, 1995).

Pero no todas las interacciones entre el alumnado comportan aprendizaje, por eso, cuando hablamos de aprendizaje cooperativo, hacemos referencia al trabajo en grupo en el que, sobre todo, se promueve la interdependencia positiva entre los miembros del equipo y la necesidad de la aportación de cada miembro para lograr el objetivo (Durán, 2006)

El aprendizaje cooperativo se concreta en diferentes estructuras: simples y complejas. Si hay algo que caracteriza a las estructuras simples es su sencillez a la hora de aprenderlas y aplicarlas. Por lo que se refiere a las estructuras complejas – también conocidas como técnicas cooperativas - requieren que los participantes ejerciten capacidades más complejas y precisan de varias sesiones para su aplicación (Pujolàs, 2008). De todas ellas, centramos nuestra atención en la técnica cooperativa tutoría entre iguales. Esta técnica se concibe como:

Un método de aprendizaje cooperativo que trabaja áreas y contenidos variados pero también habilidades y competencias sociales. A través de la interacción entre pares que se produce, el alumnado aprende de forma activa y participativa de las ayudas que recibe y que ofrece de otros compañeros de similar estatus. Está planificada de forma externa y se fomentan de manera deliberada valores que favorecerán el desarrollo integral del alumnado. (Moliner, 2011, p.29)

De dicha técnica se derivan dos roles: el tutor y el tutorado (Durán et al., 2009). La tutoría entre iguales aporta beneficios a ambos, tanto al tutor como al tutorado. Como bien explica Durán (2006), en las sesiones de tutoría entre iguales aumentan las oportunidades de aprendizaje de los tutorados, puesto que estos reciben del tutor una atención personalizada y ayuda constante y ajustada a su zona de desarrollo próximo. Igualmente, el contexto de proximidad, en el que se trabaja en las tutorías, hace que se genere entre tutor y tutorado un clima de confianza, que facilita a los tutorados preguntar dudas, esbozar problemas y equivocarse sin temor, siendo esto mucho más complicado con la relación establecida entre alumno y docente (Duran, Flores, Mosca y Santiviago, 2014). De esta manera, como bien señalan Melero y Fernández (1995), se reduce el estrés y la ansiedad y el alumnado tutor mejora académicamente y desarrolla una mayor motivación.

En términos generales, la tutoría entre iguales genera beneficios para los dos miembros de la pareja (tutor y tutorado), pues en la medida en que exista una organización adecuada según los objetivos planteados, un contexto acorde y un ejecución razonablemente íntegra, los resultados pueden ser muy positivos para ambos (Bowman-Perrott et al., 2013; Okilwa & Shelby, 2010; Topping, 2001; Topping & Ehly 1998). Los resultados de estas investigaciones ayudan a disipar la idea de que los beneficios de la tutoría entre iguales son principalmente para el tutorado o que el tutor experimenta una ‘pérdida de tiempo’ en cuanto a su aprendizaje (Topping, 2015) En esta misma línea, destacan algunos beneficios para el tutor, respecto a la participación en las tutorías. Como bien comentaba Comenius “Enseñar es aprender dos veces”. El tutor, preparando la actividad y ofreciendo ayuda a su compañero tutorado, asienta mejor los conocimientos y logra un mayor dominio del contenido, ya que “el hecho de tener que preparar una actividad para posteriormente explicarla a otros requiere de un proceso cognitivo de reflexión más complejo y profundo” (Moliner, Moliner y Sales, 2012, p.461). El hecho de desempeñar el rol de tutor y, en consecuencia, atender a las demandas de explicaciones adecuadas, por parte del tutorado, llevan al tutor a co-construir reflexivamente sus conocimientos, a generar explicaciones coherentes y a reorganizar los propios modelos mentales (Duran et al., 2011). Además, al explicarle los contenidos al tutorado, el tutor incrementa la organización, el sentido y la lógica del acceso al conocimiento y, al mismo tiempo, evalúa su propia comprensión, localizando las concepciones erróneas presentes en

su mente y, también, en la de su compañero, aumentando, de esta manera, su dominio en la materia (Duran et. al., 2011).

Asimismo, dentro de la tutoría entre iguales, diferenciamos dos modalidades posibles: fija y recíproca. Por lo que respecta a la tutoría entre iguales recíproca, destaca el intercambio de roles, que se da entre los miembros de la pareja, dando a todos los participantes la posibilidad de desempeñar ambos papeles (Durán et al., 2009). En cambio, la tutoría entre iguales fija, se caracteriza por la inexistencia de intercambio de roles. Dicha modalidad es con la que se suele trabajar, cuando todos los participantes tienen edades distintas. En esta variante, el alumno tutor es el que tiene mayor edad y el alumno, que desarrolla el rol de tutorado, el que tiene una edad inferior. Según estos autores, la tutoría entre iguales fija requiere de la coordinación entre el profesorado, puesto que, al realizarse con alumnado de diferentes clases, se han de tener en cuenta los horarios, espacios y materiales destinados a estas sesiones. A la hora de formar las parejas, se pueden seguir varios criterios: rendimiento académico en el área a trabajar, características psicológicas, características personales... en función de los objetivos planteados (Duran et al., 2009)

En la literatura, encontramos gran cantidad de estudios, en los que se evidencian los beneficios de la tutoría entre iguales, en ambas modalidades. Existen numerosas experiencias, que constatan mejoras en el rendimiento académico del alumnado en diferentes áreas curriculares, como lengua (Durán y Valdebenito, 2014) y matemáticas (Gibertson, Witt, Singletary y VanDerHeyden, 2007). Asimismo, muchos estudios se han centrado en analizar la incidencia de la tutoría entre iguales en el autoconcepto. Trabajos como el de Moliner et al. (2012, p. 461) ponen de manifiesto que “la posibilidad de verse capaz de ofrecer ayudas, de sentirse escuchado y útil, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, son facilitadores, que permiten un aumento del autoconcepto, en alguna de sus dimensiones”. Igualmente, estudios, recogidos en el trabajo de Moliner (2011), muestran que la técnica de tutoría entre iguales influye positivamente en la autoestima de los participantes, en su motivación y satisfacción hacia las tareas escolares y potencia el desarrollo de actividades positivas. De igual modo, De la Cerda (2013) señala la existencia de mejoras en las relaciones interpersonales entre los participantes, tras la realización de la técnica.

Desde este enfoque, consideramos necesario seguir profundizando e indagando en este campo. Por ello, estimamos necesario seguir desarrollando experiencias prácticas de tutoría entre iguales e investigar en qué hay detrás de ellas. En este caso, nuestra investigación se centra en cómo la tutoría entre iguales revierte y afecta al alumnado implicado.

3. Objetivos

La finalidad última de esta investigación es conocer los beneficios de la tutoría entre iguales fija cuando se aplica entre alumnado de educación infantil y primaria. Teniendo en cuenta este objetivo general, se desarrollaron los siguientes objetivos específicos, a desarrollar a través de este estudio:

- Aplicar la técnica de tutoría entre iguales fija, mediante una práctica internivel, entre el aula de 6º de educación primaria y de 3º de educación infantil.

- Conocer las percepciones del alumnado tutor, tras la puesta en marcha de la práctica
- Indagar en los beneficios que esta técnica les aporta, a nivel personal y/o escolar.

En base a estos objetivos de investigación, se ideó un plan de trabajo negociado previamente con las docentes implicadas, y en el cual podemos diferenciar claramente dos elementos o momentos: el diseño y método de la investigación y la experiencia de tutoría entre iguales.

4. Diseño y método de la investigación

Con el fin de alcanzar los objetivos de investigación propuestos en el apartado anterior, nos decantamos por realizar un estudio de caso. A través de él pretendemos aprender sobre nuestro caso particular, comprenderlo sin generalizar y respetar que el mayor interés reside en el propio caso (Stake, 1999). Este enfoque de trabajo nos permitirá, no sólo conocer cuáles son los beneficios de la tutoría entre iguales, sino además indagar en otros aspectos contextuales y ambientales colaterales a nuestra investigación que se han podido escapar a nuestro planteamiento inicial.

4.1. Muestra

Esta investigación se ha llevado a cabo en un centro público de una pequeña localidad de la provincia de Castellón. Para ello, hemos contado con la implicación de dos maestras (tutoras) y con la participación de 23 alumnos/as, (10 procedentes de 6º de educación primaria y 13 del 3º curso de educación infantil) El número de alumnos/as participantes corresponde al número total de alumnado matriculado en el centro en ambos cursos.

4.2. Técnicas de recogida de datos

Para la recogida de datos de este estudio, tuvimos en cuenta diversas técnicas que, a la vez que se adecuaban a la edad de los participantes, nos permitiera alcanzar nuestros objetivos de investigación.

La primera de las técnicas fue el *diario de campo*. La utilización de este no solo nos permitió recoger datos significativos, sino también la reflexión de los mismos, su análisis y sistematización (Jurado, 2011). Como dice García Jorba (2010), el diario, además de permitir el análisis de aquello que acontece, se convierte en un método eficaz para controlar las relaciones que se establecen entre quien investiga, aquellas personas y/o fenómenos que son investigados, y la investigación misma. El diario de campo se ha utilizado a lo largo de las sesiones de tutoría para registrar las conductas, actitudes y comentarios más relevantes. Las observaciones han sido recogidas en forma de apuntes breves durante el desarrollo de la actividad, y organizadas al terminar cada sesión formando una narración de lo observado.

La otra técnica utilizada fue el *grupo de discusión*. Podemos definirlo como una entrevista en la que un conjunto de personas, que comparten alguna característica, se reúnen para expresar y confrontar sus opiniones bajo la coordinación de un modera-

dor, buscando la creación de un discurso grupal a través de la interacción social (Llopis, 2004). Esta técnica se realizó con el alumnado tutor a quienes se le explicitaron los objetivos de la actividad y las cuestiones preparadas para ello. Debido a la corta edad de los participantes, el grupo de discusión tuvo una duración de 45 minutos durante los cuales los participantes debatían sobre cuestiones como la paciencia y la aceptación de los demás, entre otras cuestiones.

4.3. Análisis de datos

Una vez recogida toda la información, debidamente transcrita y sistematizada, se procedió al análisis de los datos. Este análisis fue realizado mediante un análisis de contenido mixto: deductivo e inductivo. Para ello, se tuvieron en cuenta las categorías deductivas definidas a partir del marco teórico, así como las categorías inductivas propias de la codificación abierta. Estas últimas categorías, se elaboraron a partir de la lectura y el examen de los datos recogidos, seleccionando las unidades de contenido relacionadas con categorías que compilaban el significado de emergentes (González y Cano, 2010)

5. Puesta en marcha de la tutoría entre iguales: yo aprendo contigo y tú de mí.

El diseño y puesta en marcha de esta iniciativa fue realizada a partir del programa de tutoría entre iguales *Llegim en parella*, impulsado por el equipo GRAI (*Grup de Recerca d'Aprenentatge entre Iguals*) de la Universidad Autónoma de Barcelona (Duran et al., 2009). Esta propuesta fue modificada y adaptada al contexto en el que se enmarca esta investigación, generando como resultado dos tipos de sesiones: las sesiones de formación (previas a la aplicación práctica) y las sesiones de tutoría (propias del programa de tutoría).

Las áreas elegidas para implementar este programa fueron aquellas vinculadas al lenguaje: comunicación y representación, para los alumnos de infantil, y el área de valenciano, para los alumnos de primaria. La elección de estas tiene que ver con las necesidades detectadas previamente en el alumnado. En el alumnado de infantil, se consideró oportuno trabajar la lectoescritura, mientras que en el caso del de primaria se había hecho evidente la necesidad de reforzar contenidos del área de valenciano.

El estudio fue enmarcado dentro de un programa del centro denominado “Autoconocimiento, gestión emocional, habilidades relacionales y cohesión de grupo”, en el que, previamente, estaban participando el alumnado de sexto. La idea de incluir al alumnado de infantil a este programa vino motivado por la decisión de incorporar temas transversales novedosos, como la paciencia, la autoconfianza y la aceptación del otro.

En la aplicación práctica de la tutoría entre iguales distinguimos 4 fases o momentos que detallamos a continuación:

FASE 1: Constitución de las parejas

A la hora de constituir las parejas, se optó por la realización de una tutoría entre iguales fija. Según Durán et al. (2009), este tipo de estructura es la que no nos permite un

intercambio de roles en la sesión de trabajo y es la más común, cuando los alumnos participantes no tienen la misma edad. Dada esta circunstancia, el alumnado de sexto ha desarrollado el rol de tutor, y el alumnado de infantil, el de tutorado. Se formaron un total de siete parejas y tres tríos, tomando como criterio las características personales y psicológicas de todo el alumnado.

Elegir qué alumnos/as serían los encargados de hacer frente al reto de tener dos tutorados fue una tarea compleja. Teniendo en cuenta las particularidades de cada niño/a, se optó por elegir a tres alumnos, dos niños y una niña, cuyo nivel académico no era sobresaliente, pero en los que confiábamos plenamente. Los tres tenían una autoestima baja y pensamos que la experiencia de tutorizar a dos personas podría ayudarles a aumentar su autoconcepto. Priorizamos los aprendizajes y el crecimiento personal, frente a la rapidez y fluidez con la que cualquier alumno/a de sexto podría hacer frente al reto de tener dos alumnos tutorados.

FASE 2: La formación de los agentes implicados

Tal y como ya se ha apuntado anteriormente, se llevaron a cabo diversas sesiones de formación, con cada uno de los agentes implicados en este programa:

- a) Las sesiones de formación realizadas con el *alumnado tutor* se realizaron teniendo en cuenta el objetivo que Duran et al. (2009) plantean en su trabajo: conocer las bases de la tutoría entre iguales, aprender las diferentes actividades de las sesiones y familiarizarse con los materiales del programa. Teniendo esto en cuenta, en estas sesiones de formación se trabajaron los siguientes contenidos:
- Breve contextualización teórica sobre la tutoría entre iguales
 - Temporalización de la intervención
 - Explicación de la estructura de la ficha
 - Explicación de la dinámica a seguir en las sesiones de tutoría
 - Características de un buen tutor/a y tutorado/a
 - Confección de un diario de elogios
 - Ventajas de la tutoría
 - Pautas para preparar las fichas en casa
 - Compromiso con la metodología
 - Reparto del material necesario para las sesiones de tutoría.

En una de estas sesiones de formación, se informó de cuáles iban a ser las parejas y tríos para esta experiencia. Se verbalizaron con alumnado las dificultades a la hora de formar las parejas y los motivos de la elección final. Era importante que todos fueran conscientes de las razones que habían determinado la selección de los tríos y las parejas. En este mismo espacio, se dio la posibilidad al alumnado de expresar su acuerdo y desacuerdo y poder negociar la formación de nuevas parejas. Siempre y cuando los argumentos fueran coherentes y éticos.

- b) En las sesiones de formación del *alumnado tutorado*, se procedió a la presentación del programa, se comunicó quiénes iban a ser los participantes y los respectivos tutores, los objetivos de la experiencia, las ventajas de la tutoría y la dinámica a seguir. Además, también se realizó una sesión, para reflexionar sobre las características de un buen tutor/a y tutorado/a y comprobar las dife-

rencias y similitudes con las aportaciones del alumnado de sexto.

- c) En cuanto a la formación de las *familias*, esta se llevó a cabo a través de material audiovisual, en el que diferentes expertos en el tema contextualizaban la técnica y destacaban sus beneficios. Esta sesión sirvió para conocer la dinámica y pasos a seguir en esta experiencia, así como para confeccionar una ficha sobre cómo ayudar al alumno/a tutor en casa.
- d) En lo que se refiere a la formación del *profesorado*, se le proporcionaron las bases teóricas del método, se expuso la planificación de la intervención y se compartieron materiales y otras experiencias de tutoría entre iguales. Se realizaron un total de 5 sesiones de formación: 2 sesiones para el alumnado tutor, 1 para alumnado tutorado, 1 para docentes y una última para las familias del alumnado participante en el programa.

FASE 3: Preparación del material

El hecho de realizar esta experiencia en educación infantil no sólo nos llevó a adaptar los materiales del programa de Durán et al. (2009) para la ocasión, sino, también, a elaborar otros específicamente.

En primer lugar, se prepararon los materiales necesarios para el desarrollo de las sesiones que consistían en:

- Indicaciones para que los tutores preparen la sesión en casa
- Una hoja con la estructura de la actividad que estaban haciendo
- Una ficha que explicaba detalladamente los pasos a seguir
- Una señal de STOP para indicar a los tutorados que tenían que parar
- Pautas para guiar a los alumnos tutores en la corrección de los posibles errores de sus tutorados

Paralelamente, se diseñaron las fichas a utilizar y trabajar en las diferentes sesiones de tutoría. De esta manera, independientemente de la temática de cada ficha, la estructura era común: antes de leer, lectura, comprensión lectora, juego de palabras y escalas de valoración.

FASE 4: Realización de las sesiones de tutoría entre iguales

Como última fase de la experiencia se iniciaron las sesiones de tutoría entre iguales. Se realizaron un total de 5 sesiones de 50 minutos cada una, distribuidas en 5 semanas consecutivas. En cada una de estas sesiones siempre se repetía la misma estructura:

- Las sesiones comenzaban con la llegada de los alumnos tutores al aula de infantil. Tutores y tutorados se saludaban y preparaban todo el material necesario encima de la mesa. Seguidamente, se empezaba con la realización de la ficha.
- En primer lugar, el tutor preguntaba al tutorado las cuestiones que incluía el apartado de *Antes de leer*, para activar los conocimientos previos del tutorado y compartir conocimientos y vivencias relacionados con la temática de la lectura. Cuando esta tarea estaba realizada, se pasaba a la *Lectura*.

- El apartado de *Lectura* estaba compuesto por tres momentos. En primer lugar, leía el tutor y el alumno tutorado prestaba atención a la lectura. En segundo lugar, la lectura era conjunta, es decir, leían juntos tutor y tutorado y finalmente, era el tutorado solo, quien leía el texto propuesto. En este tercer momento de la lectura, la atención del tutor tenía que ser máxima pues en el caso de fallos, debía ayudar al tutorado a corregir sus errores. Para este momento, los tutores siempre tenían encima de la mesa el diccionario de elogios, que confeccionaron ellos mismos en la sesión de formación. En este, se recogían expresiones del tipo: *te has esforzado mucho ¡sigue así!, ¡qué bien lo has hecho, enhorabuena!, eres un campeón*. Una vez leído el texto, se pasaba al siguiente bloque.
- En el apartado de *Comprensión lectora* el tutor leía las preguntas y el tutorado tenía que contestarlas oralmente de acuerdo con lo que había leído. En el caso de desconocer la respuesta, el tutor podía ofrecerle pistas para la resolución de las cuestiones.
- En el bloque de *Juego de palabras*, el tutor preguntaba al tutorado el objetivo de la actividad (crucigrama, sopa de letras, relacionar imagen y palabra...) y por qué lo pensaba. Este hecho nos servía para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado y trabajar la argumentación. Seguidamente el tutor leía el enunciado y el tutorado realizaba la actividad siguiendo las instrucciones. Si en algún momento no sabía responder, el tutor podía ofrecerle pistas.
- Una vez realizado el juego, el tutor y el tutorado rellenaban las correspondientes escalas de valoración incluidas en el apartado del *Diario de la sesión*.

Finalmente la dinámica concluía con el tutor y el tutorado guardando la ficha realizada en el dossier correspondiente y eligiendo el cuento o texto, que iban a leer en la próxima sesión de tutoría.

5. Resultados: la voz de los participantes en primera línea

Tal y como ya se ha adelantado en el apartado de diseño y método, los datos de esta investigación fueron recogidos en dos momentos: diario de campo y grupo de discusión. Mientras las notas del diario fueron recogidas a lo largo de las sesiones, el grupo de discusión se realizó una vez terminadas las sesiones de esta experiencia.

De estos resultados, emana un esquema teórico (figura 1) que recoge las percepciones del alumnado sobre esta experiencia y, concretamente, los beneficios generados a partir de ella:

Una de las cuestiones, que brotaron a lo largo del diálogo, fue la relacionada con la *paciencia* y el desarrollo o aumento de esta. Como bien comenta un alumno: “Yo antes no tenía paciencia, yo no podía, ¡yo era de poca paciencia! Y, ahora, pues es verdad que tengo más paciencia. Porque, a veces, yo le decía una cosa y ella hacía otra [...] y yo, al principio, me ponía nerviosa, pero, luego, me decía: paciencia, paciencia... Creo que sí, que he tenido muuucha paciencia y, también, he ganado mucha” (GD, A2)². Aspecto que también se constata en el diario de campo: “los tutores

² (GD = grupo de discusión, alumno)

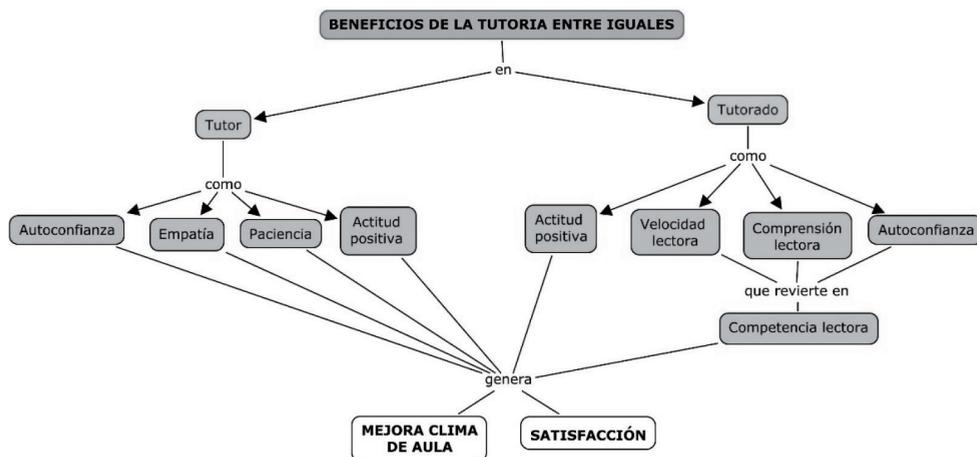


Figura 1. Categorías y códigos (elaboración propia).

se muestran pacientes delante de las actitudes de los tutorados” (DC, 2)³. Además, el incremento de paciencia ha ido más allá de las sesiones de tutoría, trascendiendo al contexto social y familiar: “Yo noto que he ganado paciencia con la experiencia, porque, antes, en mi casa, cuando mi hermano hacía algo, enseguida le decía cosas y ahora no, y, por eso, no nos enfadamos tanto ni reñimos tanto” (GD, A7).

La experiencia de tutoría entre iguales también ha tenido notables influencias en la *competencia lectora* de los tutorados. Su evolución es clara, ha aumentado su *velocidad lectora* y *comprensión*, así como un aumento en su *autoconianza* a la hora de leer y realizar actividades. Como bien se muestra en el diario de campo: “las muestras de inseguridad del alumnado tutorado no son tan continuas. Repiten en menos ocasiones que no saben hacerlo, leen con un tono de voz menos elevado y ningún alumno se muerde las uñas” (DC, 4). Asimismo uno de los alumnos tutores explica que: “al principio tenían mucha vergüenza, pero, poco a poco, la ganaron, fueron cogiendo confianza” (GD, A2).

Las mejoras en los tutorados no solo han sido en el ámbito lector, sino que, también, en el *actitudinal*. A medida que han avanzado las sesiones, el comportamiento de los tutorados en el aula, y con sus tutores ha mejorado y es un aspecto que resalta: “Mi tutorado era muy difícil al principio, se portaba fatal, pero a medida que pasaban las sesiones, mejor y, ahora, mucho mejor” (GD, A4), dato que también aparece en el diario de campo: “los tutorados están más calmados, siguen las indicaciones del tutor y trabajan tranquilamente” (DC, 4). Dato que contrasta frente a las anotaciones de las primeras sesiones: “G no tiene una buena actitud hacia el tutor, quiere salir de la actividad y jugar, no hace caso a las pautas dadas por el tutor y repite continuamente que a él todo le da igual” (DC, 1)

Asimismo, esta experiencia ha propiciado el desarrollo de *elementos empáticos*. El hecho de ser tutores, les ha permitido reflexionar sobre los sentimientos que tienen sus maestras cuando ellos no respetan las normas del aula. A partir de la realización de las tutorías, se observan mejoras de actitud de los tutores. Se ha reducido las

³ (DC = diario de campo, número de la sesión)

conductas de desobediencia o distorsión de la clase, aspecto que ha revertido en una mejora de clima del aula.

Por otra parte, la experiencia ha trascendido a nivel de grupo en los alumnos tutores generando más autoconfianza en ellos mismos, sobre todo en el alumnado que tenía dos tutorados: “ha sido una experiencia bastante difícil para mí al tener dos alumnas pero al final lo he conseguido y he acabado muy a gusto” (GD, A10); “yo al principio, cuando escuché que iba a tener dos tutoradas me asusté mucho, pero ahora no me resulta difícil” (GD, A5); “para mí ha sido súper bien la experiencia de tener dos tutorados, aunque es difícil puedo hacerlo” (GD, A4). De igual manera, la experiencia también ha propiciado que se generase un clima de aula más agradable: “Haciendo esta actividad con los pequeños hemos ganado también aceptarnos más a nosotros, a los de sexto, y tener más confianza entre nosotros porque antes no jugábamos nunca juntos y ahora sí y nos lo pasamos súper bien y disfrutamos” (GD, A7); “estamos más unidos” (GD, A5). Por último, nos gustaría resaltar la satisfacción que esta experiencia ha generado en los alumnos: “Ha sido impresionante” (GD, A6); “Yo repetiría la experiencia con quien me tocara” (GD, A7); “Sí que repetiría” (GD, A4). Al alumnado, tanto tutores como tutorados, les gustaría seguir con las tutorías y repetir la experiencia y el claustro muestra ilusión por seguir utilizando la tutoría entre iguales, durante el siguiente curso escolar, ampliando la participación a diferentes cursos. Las maestras están muy contentas con los resultados, pues no solo se han hecho evidentes las mejoras en competencia lectora de los tutorados, sino que ha desarrollado empatía, paciencia y autoconfianza en los tutores, siendo una experiencia muy enriquecedora para todos.

6. Conclusiones

Como bien explican Álvarez y González (2005), iniciativas como la expuesta anteriormente evidencian el gran potencial de la técnica de tutoría entre iguales, como recurso de atención a la diversidad. De hecho, los resultados de diversas investigaciones apuntan en la dirección de que el aprendizaje cooperativo mejora considerablemente la inclusión en el ámbito educativo (Heredia y Duran, 2013; Moriña, 2011; González, García y Ramírez, 2015; Pedreira y González, 2014; Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013; Rey y Sebastián, 2013; Riera, 2011; Villar y Ros, 2011)

En esta investigación, detectamos elementos como la confianza, que se va afianzando entre tutor y tutorado a lo largo de toda la experiencia, y que hace que se reduzca la distancia que se produce entre el alumnado y el profesorado. En esta misma línea, otros autores ya relacionaron la tutoría entre iguales con el incremento de la confianza entre sus integrantes. (González, García y Ramírez, 2015). Otro de los resultados más destacados de este estudio, tiene que ver con el aumento de la paciencia en los participantes. De hecho, la paciencia en sí misma ya fue remarcada en otros estudios como una virtud de los tutores en el trabajo de Moliner, Gambaro y Prades (2010). Sin embargo, el alumnado no alude únicamente a la paciencia como una característica de su rol, sino que han experimentado un aumento en su paciencia tanto en el ámbito escolar como en su contexto familiar y social. Este último dato va en consonancia con los resultados del estudio de Seguí (2006), en el que se constató el aumento de la paciencia como un elemento a destacar en los tutores tras la aplicación de la técnica.

Otro aspecto a resaltar es la mejora en la competencia lectora del alumnado tutorado. Actualmente, encontramos en la literatura múltiples estudios, en los que se evidencia una clara relación entre la tutoría entre iguales y la mejora de la competencia lectora (Moliner, Flores y Durán, 2011; Valdebenito, 2012; Durán y Valdebenito, 2014). Sin embargo, la mayoría de experiencias recogidas en la literatura se han llevado a cabo en las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria y estudios universitarios, siendo escasos los estudios en la etapa de Educación Infantil y, en menor medida, entre las etapas de infantil y primaria de manera conjunta. Otra de las conclusiones relevantes de este estudio, tiene que ver con la mejora de la autoconfianza del alumnado tutorado. Esta conclusión va en consonancia con el trabajo de Durán y Mestres (1998) quienes reflexionan sobre la influencia, que tiene la tutoría entre iguales en la autoconfianza de los tutorados. En futuras investigaciones, sería interesante indagar sobre esta relación y profundizar en los mecanismos de autoconfianza, que va adquiriendo el alumnado, durante la intervención, así como comprobar, si el aumento de autoconfianza, contribuye a la mejora de la competencia lectora.

Por otra parte, también, se hacen alusiones a la parte más actitudinal. En este trabajo, los participantes hacen referencia a mejoras en el comportamiento de los tutorados, a medida que se realizan las sesiones de tutoría y, también, mejoras en el comportamiento de los tutores en su aula. Este es un aspecto muy interesante y, según apunta el alumnado, puede estar muy relacionado con el hecho de empatizar con las profesoras, cuando sus tutorados no tienen un comportamiento adecuado. No se ha encontrado bibliografía, en la que se vincule la tutoría entre iguales con la potenciación de la empatía, pero sería interesante profundizar en este tema y poder comprobar en futuras investigaciones, si el hecho de empatizar con la maestra, gracias a ejercer el rol de tutor, tiene implicaciones en el comportamiento del alumnado en el aula.

Asimismo, cabe destacar que los alumnos tutores consideran que esta experiencia también ha tenido trascendencia a nivel de grupo aumentando la confianza entre ellos y creando un mayor sentimiento de grupo. Este es un dato que concuerda con el trabajo de De la Cerda (2013), quien afirma que el desarrollo de la técnica influye directamente en la mejora de las relaciones entre los participantes. Además, este dato es, ciertamente, destacable en nuestro contexto, ya que, desde el centro, se ha diseñado un programa específico, en el que, especialmente, se trabajan habilidades relacionales y cohesión de grupo, siendo estas las necesidades reales, que el grupo-clase tenía. Podemos afirmar, entonces, que nuestra experiencia (vinculada al programa) ha contribuido a su éxito.

Para finalizar, consideramos necesario remarcar que, en este trabajo, se muestra que es viable utilizar la técnica tutoría entre iguales en Educación Infantil, a la vez que se mejora la competencia lectora del alumnado tutorado. Y no sólo eso, sino que realizar esta práctica con alumnado de infantil y de primaria supone un crecimiento personal, académico y social de todos ellos/as.

En este trabajo, contar con el apoyo, predisposición e ilusión continua por parte de todo el centro ha sido la clave, para que la experiencia pudiera llevarse a cabo, con éxito y que los resultados fueran positivos para todos. La cooperación, no únicamente se ha quedado en una práctica de aula, sino que ha empezado a calarse en la cultura del centro, aspecto clave para poder trabajar y mejorar día a día, y para que prácticas, como las descritas, sean una realidad en nuestras aulas.

7. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Álvarez, P. R., y González, M. C. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: Una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, 36, 107-128.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bowman-Perrott, L., 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), 39–55.
- De la Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales: Reflexiones y prácticas*. Barcelona: Graó.
- Durán, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Aula de Innovación Educativa*, 153, 153 -154.
- Durán, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Merino, E., Oller, M. y Vidal, A. (2009). *Llegim en parella: Tutoria entre iguals a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: UAB, Institut de Ciències de l'Educació.
- Durán, D. y Mestres, P. (1998). “Enseñar y aprender” una materia optativa de tutoría entre iguales. *Aula de Innovación Educativa*, 75, 63-67.
- Durán, D. y Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 141-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994296>
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 27-36. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art1.html>
- García Jorba, J.M. (2000). *Diarios de campo*. Colección Cuadernos metodológicos, 31. CIS: Madrid.
- González, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos de investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure investigación*, 45, 1-10.
- González, N., García, R. y Ramírez, A. (2015). Cooperative learning and peer tutoring in virtual university environments. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 111-124. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100007>
- Heredía, J. y Duran, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista de Inclusión Educativa*, 6(3), 25-40.
- Hernando, A., Aguaded, J. I. y Tirado, R. (2011). Aprendizaje cooperativo on-line a través del Campus Andaluz Virtual. Análisis de las interacciones. *Enseñanza & Teaching*, 29 (1), 135-158. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/8320/9560>
- Johnson, D. Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jurado, M.D. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Revista Currículum*, 24, 173-200.
- Lata, S. y Castro, M.M. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441
- Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: ESIC Editorial.

- Melero, M.A. y Fernández, P. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Moliner, L. (2011). *Construyendo aulas inclusivas a través de la tutoría entre iguales en la educación primaria, secundaria y universitaria*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Jaume I, Castellón.
- Moliner, L., Flores, M. y Durán, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 209-222.
- Moliner, L., Gambaro, M. L., y Prades, X. (2010). Aprender mientras enseñas. *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 28-30.
- Moliner, L., Moliner, O. y Sales, A. (2012). Porque solos no aprendemos mucho: Una experiencia de tutoría entre iguales recíproca en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 459-474.
- Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del Programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 21, 199-216.
- 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), 450-463. doi:10.1177/0741932509355991
- Pedreira, M. y González. M.P. (2014). El aprendizaje cooperativo en un centro de primaria: una experiencia inclusiva. *Revista de Innovación Educativa*, 24, 259-272.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P., Lago, J.R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Rey, R.M. del y Sebastián, E. (2013). Prácticas pedagógicas inclusivas. Experiencia de aprendizaje cooperativo en un colegio público. En E. Sebastián, C.R. Mosca y S.E.S. de Oliveira (Eds.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España* (pp. 167-182). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 113-149. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.html>
- Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Seguí, J.C. (2006). Una experiencia del uso de la tutoría entre iguales como recurso instructivo para la acogida de alumnos inmigrantes. *Aula de Innovación Educativa*, 153, 20-22.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Topping, K. J. (2001). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Topping, K. (2015) Peer tutoring: old method, new developments / Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances, *Infancia y Aprendizaje*, 38 (1), 1-29, DOI: 10.1080/02103702.2014.996407
- Topping, K. J., & Ehly, S. (Eds.). (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Valdebenito, V. (2012). *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

- Villar, E. y Ros, C. (2011). El aprendizaje cooperativo: un proceso de inclusión en la ESO. En J. Navarro (Coord.), *Diversidad, calidad y equidad educativas* (pp. 1001-1006). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Wang, M. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.