

INVESTIGACIONES

## La tutoría entre iguales como práctica inclusiva en educación primaria: la participación del alumnado y de las familias<sup>1</sup>

Peer tutoring as an inclusive practice in primary education:  
student and family participation

*Aida Sanahuja Ribés<sup>a</sup>, Odet Moliner García<sup>a</sup>, Lidón Moliner Miravet<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.  
asanahuj@uji.es, molgar@uji.es, mmoliner@uji.es

### RESUMEN

En este artículo se analiza el desarrollo de dos experiencias de tutoría entre iguales en educación primaria. El diseño metodológico de este estudio se enmarca en el enfoque de investigación cualitativa, concretamente se ha utilizado el estudio de casos. Los casos se delimitan en dos aulas situadas en las provincias de Castellón y Valencia (España). Un aula corresponde a 5.º de primaria y han participado 25 alumnos (11 chicas y 14 chicos) un estudiante de prácticas y el docente tutor. La otra se trata de un aula multigrado con alumnado de 5.º y 6.º curso. En el estudio han participado los 21 alumnos (7 de 5.º de primaria y 14 de 6.º de primaria), una madre y la maestra tutora. Los métodos de recogida de datos empleados han sido: la entrevista, la observación no participante y el análisis documental. Se ha realizado un análisis de contenido de los datos recogidos mediante la herramienta ATLAS.ti. Los resultados muestran cómo se realiza la actividad de tutoría entre iguales en la asignatura de lengua, y entre los principales hallazgos cabe resaltar las estrategias que favorecen el protagonismo del alumnado y la implicación y participación de las familias. Las conclusiones ponen en relación tales elementos con la diferenciación pedagógica, elemento clave que permite considerar esta metodología como inclusiva, porque permite poner en valor las diferencias y aprovecharlas, así como atender a las necesidades, los estilos de aprendizaje y los intereses de los estudiantes.

*Palabras clave:* educación inclusiva, tutoría entre iguales, estudio de caso, educación primaria.

### ABSTRACT

This article analyses the development of two experiences of peer tutoring in primary education. The methodological design of this study is framed within the qualitative research approach, specifically the case study has been used. The cases are delimited in two classrooms located in the provinces of Castellón and Valencia (Spain). One classroom corresponds to the 5th grade and 25 students (11 girls and 14 boys) a trainee and the teacher tutor have participated. The other is a multi-grade classroom with students of 5th and 6th. years. The study was attended by 21 students (7 from the 5th grade and 14 from the 6th grade), a mother and a tutor teacher. The data collection methods used were: interview, non-participating observation and documentary analysis. A content analysis of the data collected was carried out using the ATLAS.ti tool. The results show how the peer tutoring activity is carried out in the language subject, and among the main findings, it is worth highlighting the strategies that favour the protagonist of the students and the involvement and participation of the families. The conclusions relate these elements to pedagogical differentiation, a key element that allows this methodology to be considered as inclusive

<sup>1</sup> Este artículo forma parte de un trabajo más amplio enmarcado en una *ayuda para contratos predoctorales para la formación de doctores* contemplada en el *Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad*, en el marco del *Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016* (Referencia: BES-2014-068165). Financiado por el MINECO y el FSE.

because it allows differences to be valued and taken advantage of, as well as meeting the needs, learning styles and interests of students.

*Key words:* Inclusive Education, Peer Tutoring, Case Studies, Primary Education.

## 1. INTRODUCCIÓN

Una escuela inclusiva incorpora a sus prácticas docentes estrategias que garanticen la participación de todo el alumnado. Ainscow (2019) establece que existen pruebas fehacientes sobre el potencial de los planteamientos que fomentan la colaboración entre el alumnado para crear condiciones en el aula que maximicen su participación y aprendizaje. Entre ellas, la tutoría entre iguales es una de las más utilizada porque los docentes que la usan sienten que su trabajo es más efectivo, pues al tiempo que los estudiantes aprenden contenidos curriculares, permite tejer entre el alumnado redes de confianza, fomenta la ayuda, la empatía, la libertad de hablar, la convivencia y el éxito compartido (Moriña y Orozco, 2019).

La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo fundamentado en la confección de parejas, ambos estudiantes tienen un propósito compartido que es el aprendizaje o mejora de alguna competencia del currículo, que se adquiere a través de una interacción previamente planeada (Duran *et al.*, 2003). Existen dos modalidades diferenciadas (Duran y Monereo, 2005) que son: recíproca (cuando existe un intercambio de roles y las parejas que se forman tienen niveles de competencias similares) o fija (no existe un cambio de roles). Según la edad puede ser: diferente edad entre tutor y tutorado (cross-age tutoring) y misma edad (same-age tutoring). Puede implementarse en cualquier materia y etapa educativa. Los resultados de su aplicación son positivos tanto para el tutor como para el tutorado (Bowman-Perrott *et al.*, 2013; Topping, 2015). Estudios recientes (Duran *et al.*, 2020) muestran beneficios en su aplicación en el área de música en la participación de los estudiantes, la mejora de su competencia en la fluidez y comprensión de la lectura rítmica. En el área de matemáticas tiene efectos positivos en las variables emocionales (Alegre y Moliner, 2017), en el área de lenguas se ha estudiado la mejora de la fluidez oral y la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera (Duran *et al.*, 2019) o en catalán (Flores y Duran, 2016).

El programa «Leemos y escribimos en pareja»<sup>2</sup> desarrollado por el GRAI (Grup de recerca sobre Aprenentatge entre iguals) de la Universitat Autònoma de Barcelona tiene como objetivo mejorar la competencia lectora, en particular la comprensión lectora y la expresión escrita. Requiere que el alumno/a tutor/a prepare la actividad en casa con sus familias y en unos momentos previamente establecidos, que se siguen en la sesión realizada en el aula, como son: antes de leer, primera lectura, segunda lectura, tercera lectura, preguntas y evaluación (Duran *et al.*, 2018; Moliner, 2015; Oller, 2017; Topping *et al.*, 2017).

Por el hecho de ser cooperativa, facilita la respuesta a las necesidades de todo el alumnado, a sus diferentes intereses, aptitudes y estilos de aprendizaje. También es una

<sup>2</sup> El 20/05/2021 lector puede profundizar sobre este programa en: <https://grupsdereerca.uab.cat/grai/es/content/leemos-y-escribimos-en-pareja>, [https://grupsdereerca.uab.cat/grai/sites/grupsdereerca.uab.cat.grai/files/corominas\\_flores\\_y\\_oller\\_leemos\\_en\\_pareja.pdf](https://grupsdereerca.uab.cat/grai/sites/grupsdereerca.uab.cat.grai/files/corominas_flores_y_oller_leemos_en_pareja.pdf)

manera de desarrollar una visión inclusiva desde la diferenciación pedagógica que, según Bergeron (2015), permite una gestión de la diversidad asentada en una lógica proactiva, es decir, una programación de la enseñanza en función de la diversidad del estudiantado y de sus necesidades, en concordancia con los principios de la educación inclusiva, a través de una mayor participación del alumnado en su propio aprendizaje.

Sin embargo, al tratarse de un programa altamente estructurado, su implementación práctica plantea dos retos relacionados con la participación activa del propio alumnado en la actividad y con la implicación familiar en la preparación previa en casa (Duran *et al.*, 2009; Moliner *et al.*, 2015).

## 2. OBJETIVO

El objetivo de esta investigación es analizar la práctica de tutoría entre iguales, desde una perspectiva inclusiva, a través del estudio de dos aulas de educación primaria. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 1) Indagar sobre cómo se favorece la participación activa del alumnado en la tutoría entre iguales.
- 2) Averiguar sobre cómo se promueve la participación de las familias en la tutoría entre iguales.

## 3. MÉTODO

### 3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La selección de los casos (Stake, 1998) fue intencional y por conveniencia teniendo en cuenta los criterios: a) docentes de primaria con más de diez años de experiencia docente, b) de un contexto próximo, c) reconocido por sus pares por llevar a cabo prácticas inclusivas en su aula. En cada caso se entiende el aula como unidad de análisis.

El caso A es un aula ubicada en un centro educativo de Castellón (España) que cuenta con un total de 9 unidades de 2º ciclo de educación infantil, 18 unidades de educación primaria y 1 aula habilitada de Comunicación y Lenguaje (CyL). Cuenta con 43 docentes y 1 educador para el aula CyL. El aula objeto de estudio es la clase de 5.º de primaria (de 10-11 años) y en el estudio han participado 25 alumnos (11 chicas y 14 chicos) un estudiante de prácticas del grado de magisterio de educación primaria y el docente tutor.

El caso B es un aula situada en un Colegio Rural Agrupado (CRA) de la provincia de Valencia (España) conformado por dos aularios situado en dos localidades cercanas. Al centro asisten 130 alumnos y 15 maestros. Se trata de un aula multigrado con alumnado de 5.º y 6.º curso (de 10 -12 años). En el estudio han participado los 21 alumnos (7 de 5.º de primaria y 14 de 6.º de primaria), una madre y la maestra tutora.

### 3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Los instrumentos que se han utilizado en esta investigación han sido las entrevistas semiestructuradas, la observación no participante y el análisis documental.

En esta investigación se han realizado cuatro entrevistas a los docentes, dos en cada caso (antes (EI) y después (EF) de las observaciones de las situaciones de aula), a ocho alumnos del caso A y a once alumnos del caso B. También se entrevistó a un estudiante de prácticas del caso A y a una madre del caso B. Las entrevistas han tenido una duración aproximada de 75 minutos en el caso de los docentes, y de 25 minutos en el caso del alumnado y la familiar entrevistada. Se utilizó un guion de entrevista semiestructurada con preguntas sobre la práctica de tutorización entre iguales. Algunos ejemplos son: *¿Qué criterio se utiliza para confeccionar las parejas?*, *¿Durante la actividad tenéis que trabajar de diferentes formas?*, *¿Algunos tenéis que asumir unas responsabilidades y otros unas diferentes?*, *¿Qué roles o funciones desempeña cada alumno?*, *¿Se van cambiando?*, *¿Cómo se evalúa el trabajo?*, *¿Qué elementos se evalúan?*, *¿Quién lo hace?*, *¿Sabéis porque se evalúa así?*, *¿Cómo participan las familias en la actividad?*

Las observaciones fueron no participantes y sistemáticas, mediante una hoja de observación que pone el foco en 5 elementos generales, que se van concretando en los diferentes ítems a observar (Prud'homme *et al.*, 2013): 1) rigor y coherencia entre los objetivos, los contenidos y las actividades pedagógicas; 2) anticipación (planificación) y toma en consideración de la diversidad; 3) prácticas de enseñanza y de evaluación; 4) gestión del clima de aula y 5) recursos atribuidos para efectuar adaptaciones, modificaciones y ofrecer un apoyo particular. Así mismo, esta hoja de observación se completa con la herramienta DCOS- *Assessing Classroom Differentiation Protocol – Revised* (Cassady *et al.*, 2004). Este instrumento permite registrar y codificar la actividad cognitiva y el nivel de compromiso (engagement) del alumnado hacia la tarea.

El análisis documental sirvió como complemento y contextualización de los datos recabados (Álvarez, 2008). Durante las sesiones de acceso al campo, se recogieron documentos (o fotografías de éstos) elaborados por los docentes para el desarrollo de la lectura en pareja (guías, apoyos visuales, instrucciones, pautas, textos, actividades, ficha de autoevaluación ...) o producidos por el alumnado (actividades, lecturas, ...).

Con el fin de aumentar la calidad en el proceso de investigación y garantizar la validez interna, credibilidad y rigor del estudio (Aguilar y Barroso, 2015) se realizó la triangulación de datos: a) de tiempo (en el caso de los docentes, se realizó una entrevista inicial y una final), b) de fuentes (docentes, alumnos, estudiante de prácticas y madre) y metodológica (entrevista, observación y análisis documental).

### 3.3. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Cumpliendo los requerimientos éticos de la investigación, antes de acceder al campo se solicitaron todos los permisos pertinentes a la Consejería de Educación, equipo directivo, docentes y tutores legales de los menores, y se procedió a la firma del consentimiento informado por parte de los participantes. Con el propósito de interferir lo menos posible con la dinámica de la clase, se concertaron con los tutores las sesiones de observación. Estas fueron grabadas en vídeo, se tomaron notas de campo y se registraron las anotaciones en la tabla de apoyo a la observación y en el instrumento DCOS. Transcritas las entrevistas, se realizó, junto al resto de datos, un análisis de contenido de carácter temático (Paille y Mucchielli, 2003). La reducción e interpretación de los datos se llevó a cabo mediante categorización deductiva partiendo inicialmente de las dos categorías definidas en el marco teórico (protagonismo del alumnado y participación de las familias) para proceder

a un segundo nivel de análisis teniendo en cuenta la presencia de los elementos clave de la diferenciación pedagógica como estrategia inclusiva que proponen Prud'homme *et al.* (2013). Para ello se contó con el apoyo del software ATLAS.ti. La definición de tales categorías se recoge en el siguiente libro de códigos (Tabla 1).

*Tabla 1.* Libro de códigos

CATEGORÍAS		DEFINICIÓN
Prácticas		Desarrollo de las prácticas de enseñanza y de evaluación
Protagonismo del alumnado	Coherencia	Rigor y coherencia entre los objetivos, los contenidos y las actividades pedagógicas
	Consideración de la diversidad	Anticipación (planificación) y toma en consideración de la diversidad
	Clima del aula	Gestión del clima de aula
	Adaptaciones	Recursos atribuidos para efectuar adaptaciones, modificaciones y ofrecer un apoyo particular
Participación familiar		Implicación de la familia en la actividad

Para identificar las unidades de significado se establece el siguiente sistema de codificación: Caso (C.A, C.B), Instrumento: Entrevista inicial (E.I), Entrevista final (E.F), Observación (O), Análisis Documental (A.D) y Participantes: Docente (D), Alumno/a(A), Estudiante de Prácticas (E) y Familia (F).

#### 4. RESULTADOS

Los resultados alcanzados en este estudio se presentan por caso y siguiendo una estructura común que pasa por: a) el desarrollo de la práctica, b) el protagonismo del alumnado y c) la participación de la familia.

##### CASO A

#### A) PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y DE EVALUACIÓN

La tutoría entre iguales se realizaba una vez a la semana en la asignatura de valenciano. Se llevaba a cabo la modalidad recíproca y cada semana los roles (tutor y tutorado) se intercambiaban. La actividad consistía en realizar una lectura en parejas, tal y como describe un alumno: “El tutor lee primero, después leemos tutor y tutorado a la vez y después lee el tutorado y hacemos las preguntas. Después se evalúa” [C.A\_E.F\_A6]. El alumnado disponía de una guía con pasos que le ayudaba a estructurar la sesión en:

1) antes de leer, 2) lectura, 3) comprensión lectora, 4) gramática /ortografía, 5) expresión escrita y 6) evaluación. Aunque a medida que avanzaba el curso e iban interiorizando los pasos dejaron de usarla: “Sí que la tenemos lo que pasa es que ahora ya no la utilizamos” [C.A\_E.F\_A4]. Además, tenían una hoja con frases para dar ánimo a su compañero a lo largo de la lectura. Cuando el que hacía de tutor detectaba un error tenía que avisar a su compañero. Si un alumno cometía un error el tutor le paraba tocándole con la mano y el tutorado paraba para reflexionar sobre el error y corregirlo. “Tocarle con la mano en el brazo” [C.A\_E.F\_A5]. “Y el tutorado tiene que reflexionar y cuando lo acierta el tutor tiene que animarlo” [C.A\_E.F\_A6].

Casi finalizada la sesión, el alumnado procedía con la evaluación. “Y después de las actividades puntuales pues en cada sesión hacen su autovaloración” [C.A\_E.I\_D]. La primera pareja que terminaba repartía las hojas de la autoevaluación a sus compañeros. “Es de marcar. Pone tres cuadrados y hay que marcar nunca, a veces o siempre. Pone frases para que nosotros podamos saber si lo hemos hecho bien o lo hemos hecho mal” [C.A\_E.F\_A5]. Se evaluaba la entonación, el respeto de los signos de puntuación y también la comprensión lectora. “No sólo leemos, yo creo que leyendo, él evalúa nuestra comprensión, comprensión lectora para poner nota” [C.A\_E.F\_A7].

Esta práctica varió a lo largo del curso escolar. En el primer trimestre, el maestro proporcionaba una hoja con un texto y actividades. En el segundo trimestre, el maestro proporcionaba una hoja con un texto y el alumnado debía proponer preguntas y actividades. Y en el tercer trimestre el maestro no proporcionaba nada, es decir, cada alumno debía elegir un texto y proponer libremente las actividades que creía oportunas.

[...] el maestro cada trimestre va haciendo una cosa para que sea más divertida. Porque al principio nos ponía él las actividades y el texto y después nosotros hacíamos las actividades y ahora hacemos las dos cosas [...] Cada vez lo va haciendo diferente para que sea más divertido y que nosotros aprendamos más [C.A\_E.F\_A8].

Ahora tenemos que hacer las preguntas nosotros. Antes nos las daba el maestro [C.A\_E.F\_A5].

Ahora tenemos que escoger un texto que lo hemos sacado del ordenador y hacer preguntas sobre él [C.A\_E.F\_A6].

Si algún tutor no preparaba la tarea, recibía una evaluación negativa de su rol y el compañero expresaba su malestar, aunque ante esta situación buscaban alternativas de trabajo para sacar adelante la actividad:

Lo que pasa es que a veces a tus compañeros se les olvida y como que tú tienes un poco de rabia porque tú sí que se lo has hecho a él y él no te lo ha hecho a ti [C.A\_E.F\_A4].

En general, al alumnado le gustaba más realizar esta actividad de la manera que se llevaba a cabo en el tercer trimestre, preparando las actividades él mismo y lo valoraba muy positivamente: “A mí eso me parece bien porque puedes escoger tú el tema que te parece interesante para tu compañero” [C.A\_E.F\_A5].

## **B) PROTAGONISMO DEL ALUMNADO**

### **- Consideración de la diversidad**

La consideración de diversidad de intereses del alumnado se tenía en cuenta sobre todo en el tercer trimestre cuando, al escoger los textos el alumnado solía tener presentes los gustos o preferencias de su compañero/a.

A mí, si me toca con alguien le preguntaré que le gusta y seguramente de lo que me diga intentaré sacarlo [C.A\_E.F\_A6].

Yo le pregunto a mi compañero cual le gusta y cuando me lo dice yo decido si me gusta también y lo hago [...]. Me dijo que le gustaba la moda y a mí también me parecía curioso y lo hice de la moda [C.A\_E.F\_A2].

La consideración de los diversos intereses personales favorecía su implicación en el aprendizaje y su percepción sobre aprender más de esta manera que si lo preparaba el maestro: “Ahora a mí me gusta más, porque casi aprendemos más sobre lo que buscamos que si nos lo busca el maestro” [C.A\_E.F\_A7].

Y hay veces que, por ejemplo, nos gusta mucho Vicent Marzà (escritor valenciano), y sabemos muchas cosas de él, pero después buscamos información y nos damos cuenta de muchas cosas que te aparecen, muy chulas y no las sabías [C.A\_E.F\_A8].

El maestro también valoraba positivamente la oportunidad de que los estudiantes fueran conscientes y se adaptaran a la diversidad de sus compañeros:

Hay muchos niños que hacen la ficha según el compañero que tienen y yo pienso que eso es muy positivo. Que tengan en cuenta quien es su compañero y que según quien es, hacen la ficha y ves cómo hay unas que son mucho más complejas, porque su compañero tiene capacidad y hay veces que son fichas sencillas, porque saben que su compañero no puede. Están trabajando [...] la diversidad esa del niño, la capacidad, ellos la están teniendo en cuenta a la hora de preparar [C.A\_E.F\_D].

### **- Adaptaciones**

La secuencia de la actividad tuvo que adaptarse después de varias sesiones a propuesta del alumnado, para tener en cuenta sus sugerencias:

Hay una vez en que tú tienes que leer con el compañero, pero como haciendo el eco y ellos como eso es muy complicado no lo hacen [C.A\_E.F\_A4].

### **- Coherencia**

Así pues, la actividad permitía diferenciar los aprendizajes, pues no todos trabajaban los mismos contenidos.

Cada uno hace un texto diferente [...]. Por tanto, por ejemplo, yo lo hago de la Moto GP y el otro lo puede hacer de otra cosa [C.A\_E.F\_A1].

Sin embargo, en las actividades todos debían tener presentes, por ejemplo, los mismos contenidos referentes a gramática y ortografía.

A veces también pones una descripción o de un lugar del que habla el texto y dice el docente que ahora tenemos que introducir cosas de ortografía [C.A\_E.F\_A4].

Las actividades cognitivas eran variadas.

Recordar (el alumno tutorado tiene que recordar las ideas principales del texto), entender (ambos, tutor y tutorado tienen que entender el texto -comprensión lectora- el tutor para poder corregir -1r trimestre, para poder efectuar las preguntas -2.º y 3r trimestre), aplicar y crear (el alumno tutor tiene que realizar las actividades el 2.º y 3r trimestre), evaluar (tanto el alumno tutor como el alumno tutorado) [C.A\_O\_DCOS].

#### **- Clima de aula**

Las parejas cambiaban cada mes, coincidiendo con el compañero que tenían sentado al lado en el grupo. Los niños eran conscientes de la ayuda que se daban entre ellos y sus iguales:

Por ejemplo, yo ahora estoy con M. pero si después de fiestas me toca con P. lo conoceré mejor, porque será el tutorado o el tutor [C.A\_E.F\_A6].

La participación y el compromiso del alumno eran altos, debido a que se favorecía la autogestión del grupo:

El tiempo de ejecución de la tarea lo marca el propio alumnado. Tienen 45 minutos para realizar la actividad. La primera pareja que termina reparte las hojas de autoevaluación. A medida que van terminando los alumnos realizan otras actividades o tareas a elegir [C.A\_O\_DCOS].

También la autonomía y la responsabilidad personal frente al otro:

La responsabilidad de ser el tutor o responsable de un compañero, el saber estar como alumno y dejarse ayudar por otro compañero, el saber intercambiar esos roles, una vez soy profe y la otra vez soy alumno, tutor y tutorado. Va por ahí también esa autonomía, el desarrollar la creatividad y el pensar, el ser capaz de pensar en el otro, para ver como lo ayudo [C.A\_E.F\_D].

Los estudiantes dirigían el aprendizaje, teniendo claro en todo momento qué es lo que tenían que hacer, lo cual generaba un ambiente distendido: “En el primer trimestre se van apoyando en la hoja guía con los pasos de la actividad y con el listado de palabras para reforzar a los compañeros cuando lo hacen bien” [C.A\_O\_DCOS].



### **C) PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA**

La implicación de las familias en la actividad desde el inicio de curso tuvo una gran acogida.

El maestro concertó una reunión únicamente para explicar la dinámica [C.A\_E.F\_D].

Consistía en que el alumno tutor tenía que preparar la actividad en casa con la supervisión de un adulto (madre, padre, familiar...) que hace de tutor/a.

Con nuestros padres o con los hermanos normalmente. Casi todos con los padres porque en nuestra clase hay más que son los mayores y entonces si lo hacen con los (hermanos) pequeños no lo sabrán [C.A\_E.F\_A5].

#### *CASO B*

### **A) PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y DE EVALUACIÓN**

La actividad de tutorización entre iguales se realizaba todas las semanas, una semana en la asignatura de valenciano y la otra en la asignatura de lengua castellana. Y cada semana un alumno hace de tutor y el otro de tutorado, aunque cada uno tenía sus preferencias:

Tutor, porque si eres tutor tienes que ayudar a tu tutorado a entender la lectura y si eres tutorado puedes aprender del tutor [C.B\_E.F\_A6].

Tutorado [...]. Porque así no nos preparamos la lectura en casa [C.B\_E.F\_A8].

En el primer y segundo trimestre las parejas las hacía la maestra, aunque en el último trimestre les dejaba que escogieran con quien querían realizar la actividad, teniendo ambos un nivel de comprensión y velocidad lectora similar.

El último trimestre teníamos que pensar quien tenía los mismos fallos que nosotros y que era más compatible con nosotros y escoger una pareja [C.B\_E.F\_A7].

Las parejas cambiaban cada trimestre, por ello a lo largo de todo el curso el alumnado tenía tres compañeros diferentes.

Cada trimestre cambia. Sí que es verdad que habíamos comentado que esta técnica era mucho de intentar tener una homogeneidad en cuanto a la velocidad lectora o comprensión lectora. Pero ¿qué pasa si tienes ese criterio? A lo mejor el carácter puede chocar. Y después tampoco somos tantos alumnos para no cambiar. Sobre todo, el criterio más fuerte es el nivel. Porque si no imagina un niño que lee muy rápido y otro que tenga problemas en velocidad lectora: ¿Cómo harán la segunda lectura? Costaría mucho, por tanto si tienes ese criterio consolidado es más fácil [C.B\_E.F\_D].

Los alumnos disponían de una hoja-guía con los diferentes momentos de la actividad de la tutorización entre iguales y cada momento lo iban marcando con un lápiz o goma

de borrar: 1) Antes de leer (mirar y comentar el título o los dibujos), 2) Primera lectura (lee el tutor y el tutorado escucha), 3) Segunda lectura (lee el tutor y el tutorado lee en retraso), 4) Tercera lectura (lee el tutorado y el tutor marca los errores), 5) Las preguntas (el tutor contesta las preguntas y el tutor marca los errores), 6) Ortografía (El tutor marca las faltas de ortografía y el tutorado las corrige), 7) Evaluación (ficha de autoevaluación) [C.B\_AD].

Asimismo, el alumno tutor cuando detectaba un error de su tutorado le avisaba:

Le pone la mano encima de su tutorado y el tutorado se para [...] y si no sabe que error ha hecho el tutor le dice que error [C.B\_E.F\_A8].

Las lecturas las proporcionaba la maestra (cada semana).

Cada una con un tema y después cuando llegamos a clase el lunes o el viernes, hacemos lectura por parejas y es que el tutor coja la hoja, o sea, la lectura para el tutorado. Una cartulina en la que tenemos que ir marcando lo que vamos haciendo y empezamos a leer, después hacemos las preguntas y después viene la evaluación. Al finalizar el mes [C.B\_E.F\_A6].

En cuanto a la evaluación, el curso anterior la realizaban al finalizar cada sesión, pero cambió para hacerla una vez al mes a partir de una hoja de evaluación que proporcionaba la maestra.

Pues a final de mes la maestra nos da una hoja que es una evaluación y tenemos que poner, por ejemplo: Lee bien. Tenemos que poner nuestra opinión [C.B\_E.F\_A6].

Así, la maestra considera que:

Los alumnos tampoco se cansan y así se explayan más. Yo me he dado cuenta de que me ponen más observaciones y piensan más [C.B\_E.F\_D].

## **B) PROTAGONISMO DEL ALUMNADO**

### **- Consideración de la diversidad**

Las temáticas de la lectura variaban a lo largo de todo el curso y a menudo estaban relacionadas con los proyectos de centro u otras temáticas que estaban trabajando en otras asignaturas.

En la lectura por pareja, por ejemplo, en este tercer trimestre estamos dando la película de Tadeo Jones. Entonces también va un poco alrededor de eso [C.B\_E.F\_A4].

Así, los alumnos/as no podían escoger la temática de las lecturas, aunque a algunos sí que les gustaría escoger los textos.

A mí me gustaría escogerlos, porque hay algunos que se te hacen muy pesados porque no entiendes varias palabras y como después tienes que hacer todas las preguntas... [C.B\_E.F\_A6].

A la madre entrevistada también le interesaba la idea de que pudieran elegir la lectura y plantear ellos la actividad, pero no por responder a sus intereses, sino para realizar una lectura más atenta.

Yo pienso que leen cosas que no saben lo que están leyendo o son lecturas un poco complicadas [...] o son muy complicadas o son muy fáciles [...]. A mí eso me parecería a lo mejor bien, porque a lo mejor si se tiene que hacer él las preguntas lee más atentamente, lo lee más centrado porque tiene que después hacer preguntas. Después que hacen, a lo mejor se leen las preguntas antes, van buscándose la respuesta... [C.B\_E.F\_M1].

### **- Coherencia**

El alumnado participaba de la actividad conociendo los criterios de evaluación con relación a la comprensión lectora, la ortografía y la gramática. La evaluación mutua sobre el progreso de cada alumno facilitaba el seguimiento de los avances en la lectoescritura y era una oportunidad a partir de la cual realizar la retroalimentación de su progreso.

Lectura por parejas, que también lo hacemos con la ficha. La evaluación la hacemos cada mes, cojo las observaciones, hablo con la pareja para ver el feedback que le puedo dar, a ver si este mes... [...] Bueno va esto lo tenéis que mejorar [C.B\_E.F\_D].

El alumnado, al responder a las actividades ampliaba conocimientos al poder recurrir a diversas fuentes de información: en el ordenador, en un mapa, en un atlas... Y se trabajaban diferentes competencias y habilidades cognitivas:

Recordar (comprensión lectora), entender (el texto y las actividades), aplicar (conocimientos en la resolución de las tareas), analizar (en las actividades) y evaluar (al tutor y tutorado) [C.B\_O\_DCOS].

### **- Clima de aula**

Generalmente, al alumnado le gustaba trabajar en grupo y la docente se preocupaba por favorecer la cooperación en el aula fomentando:

el apoyo mutuo, la interdependencia y la comprensión mutua y para asegurar que los alumnos estén cómodos, trabajando con alumnos de diferentes características [C.B\_O].

La participación y el compromiso del alumnado era alto, tenían consolidada la dinámica y se les tenía en cuenta negociando alternativas, por ejemplo, para ajustar el tiempo:

Como no da tiempo a terminar, la maestra les propone para la próxima sesión continuar con la lectura o introducir otra. Entre todos acuerdan terminar la que no les ha dado tiempo [C.B\_O].

La maestra destacaba la proximidad de las parejas y la importancia del conocimiento mutuo.

Estás con tu pareja que estás trabajando todo el trimestre. Por tanto, hay una proximidad con tu pareja, para bien o para mal. Porque hay parejas que a lo mejor pues chocan y tienes que estar más como moderadora. ¿Cómo lo sabes?, por la ficha de observación [C.B\_E.F\_D].

### **C) PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA**

En la lectura por parejas las familias juegan un papel muy importante. El alumno-tutor es el que se preparaba la lectura en casa y la leía con un adulto que le ayudaba. Después en el aula tutorizaba a un compañero. Por tanto, los alumnos en casa realizaban los mismos pasos que en clase, pero el adulto era quien hacía de tutor/a.

Pues la lectura te la mandan a casa y el padre hace de tutor y te va explicando los ejercicios. Hacemos la primera lectura, la segunda lectura y la tercera lectura [...] Todos los pasos igual que aquí en clase [C.B\_E.F\_A7].

La maestra explicaba que, generalmente, los alumnos preparaban esta actividad con sus familias, aunque no en todos los casos.

Hay una niña que no trae muchas veces la lectura, se queda a la hora del patio. Tiene que pasar por mí muchas veces la lectura. Claro, ese es un caso muy específico. Después te das cuenta de que muchas veces la ha hecho con su hermano mayor. A veces, al principio de curso, sí que te das cuenta de que la prepara con ellos. Entonces eso sí que se les remarca mucho al principio de curso en todas las reuniones, que la lectura por parejas es la única que yo pido que estén los padres [C.B\_E.F\_D].

Para ello contaban con una hoja con instrucciones para preparar en casa, junto a un adulto, la actividad de tutorización entre iguales. La madre entrevistada comentaba cómo la preparaban en el hogar.

Pues primero lee él (hace referencia a su hijo), después lo leemos nosotros, yo o mi marido y después lo leemos entre los dos. Después él hace las preguntas y si tiene alguna duda o alguna cosa pues me lo pregunta o nos lo dice [C.B\_E.F\_M1].

## **5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

El objetivo principal de este estudio radicaba en analizar la práctica de tutoría entre iguales, desde una perspectiva inclusiva, a través del estudio de dos casos, dos aulas de educación

primaria. En esta actividad de trabajo por parejas el alumnado desarrolla una cultura colaborativa, ya que en los dos casos estudiados el alumnado es consciente de la ayuda mutua entre iguales que se propicia con la dinámica establecida (Cowie & Fernández, 2006; Duran & Blanch, 2008; Duran *et al.*, 2015).

En cuanto al primer objetivo específico, consistente en indagar sobre cómo se favorece la participación activa del alumnado en la tutoría entre iguales y teniendo en cuenta el protagonismo del alumnado, podemos decir que en los dos casos se consigue con los apoyos visuales utilizados (Jorba & Cassellas, 1997) como la pauta de la actividad de tutorización entre iguales. Es una forma de que progresivamente vayan adquiriendo autonomía sin la intervención directa del docente. A medida que avanza el curso, la mayoría del alumnado ya no la necesita, aunque al principio del curso escolar resulta ser una herramienta de gran ayuda, así como el documento con elogios para reforzar positivamente a sus compañeros.

Tal y como hemos visto, en el caso A, existe una diferenciación de la dinámica. En el primer trimestre se presenta una forma de diferenciación colectiva, dado que todas las parejas trabajan sobre los mismos textos, pero produciéndose diferentes interacciones en cada una de ellas. Por el contrario, en el segundo, y sobre todo en el tercer trimestre, esta dinámica se diferencia de manera individual, ya que cada tutor puede proponer el texto y las actividades que considere. Por tanto, existe una mayor diferenciación del contenido en el tercer trimestre, en el cual los alumnos tutores elaboran los textos a abordar y las actividades (Duran *et al.*, 2009), variando de esta manera el material a trabajar por cada uno de los alumnos tutorados. En este tercer trimestre, el interés también guía las elecciones del alumnado en la actividad de tutorización entre iguales, y el alumnado reconoce la diversidad de sus propios compañeros (Prud'Homme *et al.*, 2016), confeccionan las actividades y escogen los textos en función de los intereses, los conocimientos previos o las capacidades de sus compañeros.

En ambos casos se busca la coherencia de las actividades con los contenidos curriculares (ortografía, comprensión lectora y expresión escrita).

En el caso A se tienen en cuenta las propuestas del alumnado para realizar adaptaciones en la dinámica (variación en el momento de lectura simultánea) y en el caso B la negociación con el alumnado afecta directamente a la mejora del clima de aula. Respecto del clima de aula, hay que tener en cuenta que la rutina del programa de leer en pareja tiene la ventaja de facilitar una buena dinámica de trabajo, a pesar de que después de varias sesiones algunos estudiantes pueden encontrarlo repetitivo. Para contribuir a mejorar la motivación se puede romper la rutina organizando de vez en cuando nuevas actividades inspiradas en el tema del texto, por ejemplo, un debate, preparar una presentación o realizar una pequeña investigación. Es decir, la organización de actividades extras es una fuente de flexibilidad que permite otorgar responsabilidad a los estudiantes al ajustar la estructura a sus necesidades propias, priorizando algunas secciones y reduciendo el tiempo empleado en otras (Duran *et al.*, 2019). Así pues, permitir la elaboración del material por parte de los alumnos tutores es fundamental para dar protagonismo al alumnado y favorece su participación e implicación en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros (Duran *et al.*, 2009).

Siguiendo con el segundo objetivo específico que consistía en averiguar cómo se promueve la participación de las familias en la tutoría entre iguales, podemos decir que en la tutoría entre iguales la implicación de las familias resulta ineludible (Blanch *et al.*, 2013; Moliner *et al.*, 2015). Sin embargo, como vemos en ambos casos, hay algunos alumnos que no preparan los textos en casa. Esto puede ser debido simplemente a la falta de tiempo.

Aunque Duran *et al.* (2019) lo atribuyen a barreras como puede ser la falta de formación de las familias o su escasa confianza en poder apoyar a los niños en las tareas escolares. De ahí que resulta imprescindible explicar la dinámica tal y como hace el maestro del caso A. Se trata de una formación para los miembros de la familia mediante una sesión o reunión en la que se proporcionan los materiales necesarios, como hace la maestra del caso B, y un documento con las instrucciones. En definitiva, la tutoría entre iguales es una oportunidad para fomentar la participación familiar en la vida escolar sin necesidad de estar físicamente presentes en las aulas.

A partir de los resultados, tras el estudio de los dos casos y respondiendo al objetivo principal de la investigación, podemos decir que la tutoría entre iguales es una práctica inclusiva, porque favorece la implicación del alumnado y de sus familias y además permite la diferenciación pedagógica necesaria para responder a las necesidades del alumnado. Beneficia el reconocimiento de las diferencias y de las similitudes en el grupo (intercomprensión) y en un proyecto compartido para todas y todos (interdependencia) (Prud'homme *et al.*, 2011). Es una manera de poner en valor las diferencias y aprovecharlas, de atender a las necesidades, los intereses y los estilos de aprendizaje de todos los estudiantes.

Por lo que respecta a las limitaciones de esta investigación, debemos ser prudentes con los hallazgos obtenidos por tratarse de estudios de casos. Como futuras líneas de investigación sería interesante replicar el estudio con casos de otras etapas educativas u otros contextos. Los desafíos para proyectar futuros estudios deberían prestar especial atención a la formación previa de participantes y familiares, así como intentar hacer extensivo el programa a nivel de ciclo y de centro, para obtener óptimos resultados en competencia lectoescritora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88 DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Ainscow, M. (2019). *25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos e inclusivos*. Cali: UNESCO.
- Alegre, F. J. & Moliner, L. (2017). Emotional and cognitive effects of peer tutoring among secondary school mathematics students, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(8), 1185-1205, doi: 10.1080/0020739X.2017.1342284
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, 24(1).
- Bergeron, L. (2015). La planification de l'enseignement a priori en fonction de la diversité des élèves. Une logique préventive et proactive. In N. Rosseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (pp. 375-397). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- 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), 101-119. doi: 10.1007/s10212-012-0104-y
- 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.

- Cassady, J. C., Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. A., Dixon, F. A. & Pierce, R. L. (2004). The Differentiated Classroom Observation Scale, *Roeper Review*, 26, 139-146.
- Cowie, H. y Fernández, F. J. (2006). Ayuda entre Iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N° 9 Vol 4 (2), 291-310. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espagnol/Art\\_9\\_116.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espagnol/Art_9_116.pdf)
- Duran, D. (Coord.), Flores, M., Oller, M., Corcelles, M., Miquel, E. i Blanch, S. (2018). *Llegim i escrivim en parella: Tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la competència comunicativa*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. & Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15(3), 179-199.
- Duran, D. y Blanch, S. (2008). L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 12(1), 6-12.
- Duran, D., Flores, M., Mosca, A. y Santiviago, C. (2015). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2(1), 31-39.
- Duran, D., Flores, M., Oller, M. & Ramírez, M. (2019) Reading in Pairs, description and results of a peer tutoring program for English as a foreign language, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(4), 303-317. Doi: 10.1080/17501229.2018.1462370
- Duran, D., Ribosa, J. & Sánchez, G. (2020). Peer tutoring for improvement in rhythm reading fluency and comprehension. *International Journal of Music Education*. <https://doi.org/10.1177/0255761419898313>
- Duran, D., Torró, J. i Vila, J. (2003). *Tutoria entre iguals*. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona: ICE.
- Duran, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Merino, E., Oller M. i Vidal, A. (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa per a la millora de la comprensió lectora*. Universitat: Institut de Ciències de l'Educació.
- Flores, M. & Duran, D. (2016). Influence of a Catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 330-346. doi: 10.1111/1467-9817.12044
- Jorba, J. y Cassellas, E. (1997). Estrategias y técnicas para la gestión social del aula. Vol. I *La regulación y autorregulación de los aprendizajes*. Madrid, España: Síntesis.
- Moliner, L. (2015). *La tutoría entre iguales. Aspectos teóricos y elementos básicos para su planificación*. Castellón, España: Col·lecció Educació.
- Moliner, O., Moliner, L., Sanahuja, A. y Sanmateo, V. (2015). Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(2), 41-58.
- Moriña, A. & Orozco, I. (2019). Understanding inclusive pedagogy in primary education: teachers' perspectives. *Educational Studies*, 1-18.
- Oller, M. (2017). Reading in pairs programme: How students can improve EFL by working cooperatively. *APAC Journal*, 84, 7-17.
- Paille, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier-Dessemontet, R. & Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 123-137). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-E. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action formation. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 165-188. Recuperado de <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n2-ef05/1007733ar/>

- Prud'homme, L., LeBlanc, M. et Paré, M. (2013). *Grille visant à soutenir l'observation en salle de classe : étude multicas de pratiques de différenciation pédagogique au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario*. (Document inédit). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- 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., Buchs, C., Duran, D. & Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. London & New York: Routledge.