

Tutoría entre iguales. Concepto y práctica como metodología para la educación inclusiva

Peer tutoring . Concept and practice as a methodology for inclusive education

David Duran Gisbert*, Marta Flores Coll**, Vanessa Valdebenito Zambrano***

Recibido: 20-06-2015 - Aceptado: 05-09-2015

Resumen

El artículo presenta el concepto de tutoría entre iguales como método de aprendizaje entre alumnos que utiliza las diferencias como recurso pedagógico. Tras la revisión conceptual y la aportación de evidencias sobre su efectividad, especialmente en estudiantes en situación de vulnerabilidad, se describe una experiencia de tutoría entre iguales, en este caso para el desarrollo de la lectura, y se hace énfasis en la posibilidad de ajuste como metodología para la inclusión. Si promovemos el aprendizaje gracias a las diferencias, como hace la tutoría entre iguales, la presencia y participación de alumnos con mayores necesidades de ayuda en las aulas será bienvenida, ya que gracias a ellos todos tenemos oportunidades de aprender.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, educación inclusiva y necesidades especiales.

* Profesor del Departamento de Psicología de la Educación y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI). Facultat Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. 08193. Bellaterra, Catalunya. david.duran@uab.cat

** Profesora del Departamento de Psicología de la Educación y miembro del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI). Facultat Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. 08193. Bellaterra, Catalunya. marta.flores@uab.cat

*** Docente e Investigadora, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. Miembro del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI). vvaldebenito@uct.cl

Abstract

This article presents the concept of peer tutoring, as a peer learning method that uses the differences between students as a pedagogical resource. After the conceptual review and the provision of evidence about its effectiveness, especially in vulnerable students, this article describes an experience of peer tutoring, in this case for the development of reading, and emphasis is placed on the possibility of adjustment as a methodology for inclusion. If we promote learning through differences, as peer tutoring does, the presence and participation in regular classrooms of students with special needs will be welcome, because thanks to them we all have opportunities to learn.

Keywords: cooperativa learning, peer tutoring, inclusive education, special needs.

1. Tutoría entre iguales: aprovechar pedagógicamente las diferencias

Muchos autores sitúan el aprendizaje entre iguales como una estrategia instruccional de primer orden para la inclusión (Ainscow, 1991 o Stainback y Stainback, 2001), entendiendo la inclusión como la pertenencia a la comunidad educativa (aula, centro, comunidad), que se concreta en que todos los participantes –profesorado y alumnado en este caso– se sientan reconocidos y puedan estar presentes, participar y aprender (Giné, 2009).

A pesar de su deseabilidad y de contar con importantes evidencias empíricas que apoyan su efectividad, el aprendizaje entre iguales presenta dificultades incluso para su uso regular en las aulas (Sharan, 2010), ya que requiere potenciar espacios que superen la organización jerárquica y favorecer el trabajo horizontal, entre compañeros, con una estructura bien establecida por el profesorado y unas tareas enfocadas al aprovechamiento pedagógico de las diferencias. Ello requiere un profesorado dispuesto a compartir con sus estudiantes la capacidad de enseñar y a entender que los estudiantes pueden no solo aprender unos de otros, sino que además pueden aprender enseñando (Duran, 2014).

Una modalidad específica de aprendizaje entre iguales es la tutoría entre iguales (en adelante TEI), reconocida por los expertos de la UNESCO y de la Agencia Europea para la Educación Especial como una de las prácticas más efectivas para la educación de calidad (Topping, 2000).

La TEI, en tanto que metodología para la inclusión, no solo reconoce las diferencias entre las personas que conviven de manera natural en las aulas, sino que además consigue extraer un claro beneficio pedagógico, permitiendo que los alumnos aprendan gracias a sus diferencias (Duran y Monereo, 2012).

Como práctica educativa de calidad, la utilización de la TEI no es algo nuevo en las aulas de los buenos maestros (Topping, 2015). Si bien su origen puede situarse en el mundo clásico, el uso intensivo y moderno tuvo lugar durante la revolución francesa, debido a la falta de profesorado como consecuencia de la escolarización de las clases populares (Wagner, 1990). Ante la necesidad de recursos, se identificaba a una parte del alumnado, la que poseía mejores

competencias académicas, para suplir o ayudar al profesorado. En este contexto, los estudiantes tutores establecían una relación unidireccional con sus compañeros tutorados, emulando a la que se da entre profesorado y alumnado. Por lo tanto, en esta relación, la expectativa de aprendizaje se ceñía exclusivamente a los estudiantes tutorados, suponiendo que el tutor no tenía nada que aprender, puesto que su nivel de competencia ya superaba el de la propia ayuda, reforzando así la concepción lineal (transmisiva): uno enseña, otro aprende.

Si bien en nuestros contextos, la TEI no tuvo mucho arraigo, más allá de los usos intuitivos de las escuelas rurales (Melero y Fernández, 1995), en el contexto anglosajón, en cambio, su utilización fue importante a partir de los 60 del siglo pasado. La práctica y la investigación hacen que hoy sea reconocida en todos los niveles educativos y en todas las áreas curriculares.

Y justamente, los resultados de la investigación muestran, paradójicamente con la concepción inicial, que sorprendentemente, eran los alumnos que actuaban como tutores los que más aprendían (Duran, 2014). Ello conlleva la necesidad de reelaborar nuevos marcos explicativos de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, a una nueva definición de TEI, entendida como personas que se encuentran en situaciones sociales similares, que ayudan a otros a aprender, a la vez que ellos mismos también aprenden (Topping, 2000).

Entendiendo que ambos estudiantes deben aprender, pero en el marco concreto de la educación formal, Duran y Vidal (2004) definen la TEI como una modalidad de aprendizaje entre iguales basada en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (rol del tutor y tutorado derivados del distinto nivel de competencia) que poseen un objetivo común, conocido y compartido (adquisición de una competencia académica), que se logra a través de un marco de relación planificado previamente por el profesorado.

La TEI, en tanto que método de aprendizaje entre iguales, admite una gran variedad de decisiones que permiten su ajuste a múltiples formatos. Topping (1996) las ordena bajo criterios de contexto, lugar, tiempo, contenido curricular, objetivos, habilidades, formato de contacto (parejas o tutor con pequeño grupo de tutorados), características de participantes (tutor y tutorado), edad o curso y tipo de rol. Sin duda, los criterios de edad o curso y el tipo de rol merecen una mención especial, cuando se trata de utilizar la TEI como metodología para la inclusión.

Tomando en consideración la edad o curso del alumnado participante, podemos escoger realizar la TEI entre alumnado de distinta edad (*Cross Age Tutoring*) o entre alumnado de igual edad (*Same Age Tutoring*). Las tutorías entre alumnado de distinta edad provienen de la antigua concepción en la que el alumno tutor adoptaba el rol de maestro para ayudar a un compañero más joven. La diferencia de edad era, además, una forma fácil de garantizar que el tutor tuviera mayor conocimiento y sentido de la responsabilidad que el tutorado para ofrecer ayuda de calidad al aprendizaje del tutorado (Lippit, 1976). Más tarde se observó que cuando se acorta la distancia de edad entre tutores y tutorados, se produce un mayor reto cognitivo para los tutores y, por lo tanto, se empiezan a promover oportunidades de aprendizaje también para éstos (Finkelstein y Ducros, 1989). Esta constatación y el aumento de la diversidad en las aulas

llevan a plantear la TEI con alumnado de la misma edad o curso, que por otra parte, aporta una mayor facilidad en la implementación, ahorrando así aspectos logísticos y organizativos que se deben tener en cuenta en las tutorías de distinta edad.

Pero no todos los investigadores piensan que la diferencia de edad es un elemento determinante para agrupar al alumnado. Hay estudios que sostienen que lo importante es la diferencia de aptitudes y habilidades entre tutor y tutorado (Baudrit, 2000), tanto si ésta viene determinada por la edad, por la preparación previa o por las propias capacidades personales. Es esencial que se asegure esta diferencia entre ambos alumnos, para poder obtener beneficio pedagógico de la actividad de aprendizaje planteada.

Además de dicha distancia, es necesario que el profesorado estructure la interacción entre ambos alumnos con el fin de que cada rol tenga responsabilidades en los procesos de ayuda pedagógica necesarios para el logro de la tarea (King, Stafieri y Adalgais, 1999). Esta interacción altamente estructurada, que actúa como ayuda para los alumnos –y de la que luego veremos un ejemplo práctico– requiere formación inicial.

En las tutorías entre alumnos de la misma edad o curso se abre una nueva posibilidad: el cambio periódico de rol. A diferencia de la tutoría fija, la tutoría de rol recíproco (Fantuzzo, King y Heller, 1992) propone este intercambio de roles cuando los participantes tienen la misma edad y parten de habilidades similares, lo cual les permite turnarse en los roles. Además de los niveles similares, es necesario que el alumno que realiza la función de tutor haga un trabajo previo a la sesión, con el fin de lograr la distancia de competencia necesaria respecto a su compañero tutorado, para poder guiar la actividad a desarrollar (Duran y Vidal, 2004).

Si bien parecería que la tutoría recíproca podría potencialmente reunir ventajas de los dos roles para cada componente de la pareja (construcción conjunta de conocimiento más democrático, mutuo, simétrico y multidireccional; disminución de riesgos de roles socialmente desiguales, Baudrit, 2000), la realidad es que no hay evidencias concluyentes de mayor efectividad por parte de una u otra. Habrá que tener en cuenta que la tutoría recíproca reduce a la mitad el tiempo de desarrollo de cada rol y puede mermar el efecto esperado (Flores y Duran, 2013). Ambas modalidades tienen ventajas e inconvenientes. Las tutorías fijas especialmente entre alumnos de distintas edades, parecen maximizar las diferencias, lo que permite una incorporación muy natural de alumnos con más necesidad de ayuda, actuando como tutorados, o bien como tutores de alumnos más jóvenes.

Pero, ¿qué evidencias tenemos de su efectividad? Existen muchas investigaciones que aportan evidencias sobre la potencialidad de la TEI. A continuación se recogen los principales metaanálisis (investigaciones sobre estudios anteriores) que aportan evidencias sobre distintos aspectos relacionados con el currículum, el desarrollo de roles, y otros aspectos sociales y emocionales. Así como también estudios centrados en las áreas consideradas tradicionalmente como instrumentales, por la importancia que tienen en la garantía del éxito educativo de todos los alumnos.

Sharpley y Sharpley (1981) realizan un metaanálisis de 82 estudios, en distintas áreas del currículum, que evidencian logros cognitivos, tanto en tutores como en tutorados. Cohen, Kulik y Kulik (1982), en otra revisión de 65 trabajos, identifican cuatro aspectos clave para aumentar la efectividad: formación inicial de tutores, distancia e interacción estructurada y duración de los proyectos. Más allá de las mejoras cognitivas, otro metaanálisis (Topping, 2005), con distintas situaciones de aprendizaje entre iguales, concluye mejoras en factores tanto cognitivos como socioemocionales. En ese mismo trabajo se constata la ampliación del campo de desarrollo de la tutoría entre iguales en diversas áreas y entornos tecnológicos.

Justamente, sobre aspectos no académicos, Ginsburg-Block, Rohrbeck y Fantuzzo (2006) realizaron un metaanálisis de 36 estudios centrado en la autoestima, aspectos sociales y resultados de la conducta. Se evidencian mejoras moderadas de estos factores y se sugiere que el aprendizaje entre iguales, focalizado en aspectos académicos, también puede mejorar de manera indirecta el autoconcepto y las variables sociales.

Dufrene, Reisner, Olmi, Zoder-Martell, McNutt y Horn (2010) constatan que la potencialidad de la TEI radica justamente en la posibilidad de ofrecer instrucción individualizada, lo cual permite el ajuste a las necesidades educativas del tutorado, pero también el desarrollo de la función del tutor al facilitar la detección de la zona de desarrollo próximo.

Los resultados revisados parecen estar en línea con aportaciones significativas en el campo, como la importancia de establecer formas de conversación ricas (Person y Graesser, 1999); la intersubjetividad o marco de experiencia cultural y lingüístico compartido entre los miembros de la pareja como mecanismo facilitador de ayudas ajustadas a la zona de desarrollo (Good y Brophy, 1997); el incremento del tiempo efectivo de trabajo, con más oportunidades de respuesta inmediata y de corrección de errores (Greenwood, Carta y Kamps, 1990); o la mayor implicación en las tareas académicas (Greenwood, Terry, Utley, Montagna y Walker, 1993).

Centrados en áreas instrumentales del currículum, la mayoría de los estudios revisados destacan mejoras en el rendimiento académico del área de matemáticas, en primaria y secundaria. King (2007) destaca la valoración positiva del profesorado en la tutoría recíproca, constatando mejoras en cálculo aritmético para todos los participantes e incremento del tiempo de colaboración. En la etapa de primaria, Maheady y Gard (2010) reportan mejoras en el rendimiento y actitudes del alumnado, después de seguir un programa de TEI en matemáticas. Topping, Miller, Murray, Henderson, Fortuna y Conlin (2011) aportan buenos resultados a través de un programa de TEI, *Duolog Math*, implementado en 80 centros, que promueve la discusión entre iguales para la resolución de problemas matemáticos.

Existen múltiples trabajos que aportan evidencias de la efectividad de la TEI en la mejora de la lectura. Van Keer (2004) y Van Keer y Verhaeghe (2005) muestran la eficacia de la instrucción explícita de estrategias de comprensión lectora y la implicación de los estudiantes en situaciones de TEI. Duran y Monereo (2005) constatan mejoras en la competencia lectora y autoconcepto a partir de los ricos patrones interactivos que tienen lugar en las TEI. McMaster, Fuchs y

Fuchs (2006), en una revisión de investigaciones, corroboran dicha efectividad con alumnado con diferentes competencias y a lo largo de todas las etapas educativas. Yurick, Robinson, Cartledge, Lo y Evans (2006) muestran las mejoras obtenidas en velocidad, comprensión y precisión lectora. Investigaciones más recientes constatan el alcance de la tutoría entre iguales para el desarrollo de la competencia lectora referente a comprensión y fluidez (Valdebenito y Duran, 2015) y a comprensión lectora y autoconcepto lector (Flores y Duran, 2015).

Existen diversos programas de TEI para el desarrollo de la competencia lectora (Topping, Duran y Van Keer, 2015). Los más destacados son *Read On* (Topping y Hogan, 1999), *America Reads, Challenge* (Wasik, 1997); *Scotland Reads* (Topping, 2006); *Reading Together* o *Yached* (Hattie, 2006); *The Peer Tutoring Literacy Program* (Chipman y Roy, 2006); *Buddy Reading* (Shegar, 2009); y *Leemos en pareja* (Duran, Blanch, Corcelles, Flores, Oller, Utset y Valdebenito, 2011), que desarrollamos con más concreción en los siguientes apartados.

2. La participación de alumnos en situaciones de vulnerabilidad

Como hemos visto, la TEI ofrece múltiples oportunidades de utilizar la diversidad del alumnado para construir aprendizajes, incluso las de aquella parte del alumnado más vulnerable o en riesgo de exclusión. Numerosas experiencias e investigaciones muestran esa potencialidad. Longwill y Kleinert (1998) analizan los efectos de la TEI en la etapa de secundaria, concretamente con parejas de estudiantes en la que uno de ellos presenta una discapacidad. Estas situaciones pueden ser un buen mecanismo para incrementar la participación y el aprendizaje del alumnado con discapacidad; constituir el primer paso para otras formas de apoyo y de aprendizaje cooperativo; ofrecer una buena oportunidad de aprendizaje para el resto del alumnado; y generar ricas experiencias de amistad para todos.

Robinson, Chofield y Steers-Wentzell (2005), en una revisión de la literatura sobre tutoría recíproca en primaria, constataron resultados positivos para alumnado con distintos antecedentes culturales, considerando la TEI como un instrumento válido para mejorar las actitudes y habilidades socioemocionales, así como la mejora de las actitudes del alumnado hacia la institución escolar, su autoconcepto y el sentimiento de eficacia académica.

Otra revisión de 38 estudios, realizados con estudiantes de secundaria con trastornos emocionales o de conducta (Spencer, 2006), muestra también resultados positivos para ellos, tanto si ejercen de tutores o tutorados, como si participan en tutoría fija o recíproca.

La TEI también tiene efectos positivos en la prevención del maltrato entre iguales, con diferentes modalidades: *circle time* (docente dinamizador de estudiantes en el ámbito socioafectivo); *befriending* (voluntarios entrenados en habilidades interpersonales que ayudan a las víctimas); *mediation and conflict resolution* (alumnado que ejerce de mediador de conflictos) y *active listening* (alumnado entrenado en la escucha activa para ofrecer ayuda a compañeros en situación conflictiva) (Cowie y Fernández, 2006).

Algunos autores preocupados no sólo por si estudiantes vulnerables podían participar en concepto de tutorados, sino también como tutores para poder trabajar en situaciones de igualdad y no discriminación, concluyen que los estudiantes con discapacidad pueden ser buenos tutores de otros compañeros con discapacidad (Cook, Scruggs, Mastropieri y Castro, 1986), siempre que sean debidamente formados (Osguthorpe y Scruggs, 1990), condición imprescindible para cualquier situación de TEI. También el alumnado con problemas disruptivos y situado en el rol de tutores pueden ayudar a sus compañeros a aprender, siempre que se realice una planificación ajustada a sus necesidades para garantizar el éxito de estas prácticas (Maher, Maher y Thurston, 1998). Los mismos autores sugieren suscribir acuerdos por escrito, conocer los objetivos a evaluar, identificar a los tutorados, realizar una buena formación como tutores y supervisar el desarrollo de las sesiones de TEI.

Una revisión de 51 estudios sobre TEI, realizada años más tarde por Spencer y Babiloni (2003), muestra que alumnos con discapacidad intelectual desempeñaron con éxito el rol de tutores y ayudaron a avanzar a sus compañeros tutorados en distintas habilidades, tanto académicas como de la vida diaria. Se evidenció un aumento del tiempo de trabajo, una instrucción personalizada, así como también oportunidades de práctica y retroalimentación en diversidad de situaciones. Shamir y Lazerovitz (2007) analizan el rol de tutor ejercido por alumnado vulnerable (con autismo, dificultades de aprendizaje, etc.), concluyendo que ofrecer la oportunidad de que estos alumnos actúen como tutores puede ser un instrumento potente para la participación efectiva en aulas inclusivas. Una revisión de doce estudios de alumnado con discapacidad de secundaria también obtiene resultados satisfactorios (Okilwa y Shelby, 2010).

Pero no solo la TEI muestra potencialidad para atender las diferencias derivadas de situación de déficit o limitación. También presenta ventajas para el aprendizaje de alumnado con altas capacidades. En una experiencia realizada por Coenen (2002), en la que este tipo de estudiantes ejercieron de tutores, se destacan beneficios tanto para éstos como para tutorados en cuanto a trabajo conjunto efectivo, escucha activa y comunicación adecuada. Los estudiantes con altas capacidades que ejercieron de tutores además mejoraron sus habilidades de liderazgo, para establecer límites y ser pacientes.

Moruno, Sánchez y Zariquiey (2011) sostienen que la participación en dinámicas de cooperación y ayuda, en sustitución de situaciones competitivas, permite una mayor integración, convirtiendo lo rival en modelo. La TEI favorece un contexto afectivo y emocional para el desarrollo de habilidades sociales de empatía, mejora la integración, motivación y socialización, así como la aceptación de la diversidad por parte del grupo y, por consiguiente, invita a participar plenamente en la construcción de aprendizajes conjuntos. Además, según apuntan los autores, una de las dificultades principales del alumnado con altas capacidades es la falta de estrategias de aprendizaje, por lo que la TEI, en tanto que demanda el uso de ayudas andamiadas, les supone un reto de superación personal en la búsqueda de los recursos necesarios para poder desarrollar el rol adecuadamente.

3. Una práctica escolar de tutoría entre iguales: *Leemos en pareja*

El programa *Leemos en pareja* (Duran *et al.*, 2011), fundamentado en la TEI, se ha configurado durante estos últimos años (en distintas lenguas de las comunidades del Estado español y con experiencias exploratorias en Latinoamérica) como una estrategia didáctica que permite potenciar y aprender de la diversidad, transformando las aulas en comunidades de aprendices. A diferencia de las aulas tradicionales, los profesores y estudiantes asumen nuevos roles que les permiten aprender y enseñar desde una posición distinta. Los profesores asumen un rol privilegiado como mediadores estratégicos de aprendizaje de sus estudiantes, algo que muchas veces cuesta poner en práctica en la organización “radial” del aula, donde las únicas interacciones con valor educativo son las que van del profesor a los alumnos.

El programa *Leemos en Pareja* toma en cuenta las condiciones que establece la educación inclusiva para alcanzar niveles de éxito con toda la diversidad del alumnado, en pro del cambio educativo. Janney y Snell (2006), quienes vinculan el éxito de la educación inclusiva al aprendizaje entre iguales, destacan seis factores que están presentes en él: oportunidad (ofrecer a todos los estudiantes el establecimiento de interacciones sociales entre ellos); clima positivo (el reconocimiento de todas las diferencias contribuirá a derribar las barreras existentes o que se pudiesen generar); motivación para la interacción (el profesorado deberá promover la participación de todo el alumnado en experiencias planeadas estratégicamente para reforzar sus interacciones, estableciendo relaciones y lazos); logro académico (brindar apoyos necesarios y ajustes curriculares para la mejora y alcance del éxito académico); competencia social y habilidades de interacción (actividades con formatos estructurados y sistemáticos, poniendo en práctica el aprendizaje entre iguales); y, mantenimiento y generalización de las relaciones (facilitar y apoyar a los alumnos en este proceso, coordinando con agentes de otros contextos si es necesario para alcanzar el objetivo).

En esta línea, *Leemos en Pareja* se constituye por un conjunto de actuaciones, procedimientos y materiales para la mejora de la competencia lectora, que a partir de la apropiación de los intereses y contextos propios de los centros educativos, pueden fácilmente generar actuaciones innovadoras que permitan alcanzar distintos objetivos: Acercar al profesorado a metodologías con una clara orientación inclusiva; desarrollar nuevas didácticas para la enseñanza de la lengua; mejorar la competencia lectora y especialmente la comprensión lectora del alumnado; fomentar la capacidad de cooperación entre el alumnado; y potenciar la implicación de las familias en las tareas escolares.

El programa se fundamenta en cuatro pilares: la tutoría entre iguales, la competencia lectora, la implicación familiar y la formación en red del profesorado, involucrando de esta manera no solo a los estudiantes, sino también a la comunidad educativa, otorgándosele la posibilidad de evidenciar cómo la diversidad, lejos de ser un problema, se plantea como un elemento positivo para la tarea pedagógica.

El primer pilar, la tutoría entre iguales, ya ha sido comentado y quizá baste con recordar que es considerada como una de las diez prácticas más efectivas para la educación inclusiva y de calidad (Walberg y Paik, 2000). Por su parte, la competencia lectora, entendida como una competencia vehicular para acceder al currículo e insertarse en el contexto social (Holloway, 1999), resulta esencial para el éxito escolar. La implicación familiar en el aprendizaje de los hijos y actividades educativas ha sido reiteradamente destacada por su influencia positiva para alcanzar el éxito escolar a través del incremento en el rendimiento académico, repercutiendo ello en la calidad de la enseñanza brindada por el centro educativo (Nailing, 2010). En este sentido, *Leemos en pareja* le ofrece a las familias la posibilidad de actuar como tutores de lectura de sus hijos o hijas desde la casa, reforzando la confluencia de actuaciones y de valores entre la escuela y la familia.

Finalmente, *Leemos en Pareja* contempla la formación en red del profesorado, mediante la creación de parejas de maestros de escuelas que se forman a través de encuentros presenciales y virtuales con otras parejas de maestros de otros centros, con el fin de conocer y llevar a la práctica el programa, de forma ajustada a sus respectivos contextos. Se promueve así el aprendizaje entre iguales de alumnos, pero también entre parejas de maestros y entre escuelas. La formación se prolonga durante tres años, reemplazando en cada curso la pareja de profesores, capacitando a un total de tres parejas en cada escuela que permitan sostener la innovación y apropiársela como una más de las acciones habituales de los centros educativos en cada caso (Duran y Utset, 2014).

Se requiere por tanto, una apropiación de las bases conceptuales de la propuesta, planificación del proceso y de la interacción, elaboración de materiales de lectura y ajuste de las evaluaciones. El profesorado deberá prever la conformación de las parejas según la modalidad de tutoría a implementar (fija o recíproca), que en cada caso dependerá de las competencias que posean en el área, pero también de las habilidades sociales y afinidad entre ciertos alumnos. De acuerdo a nuestra experiencia, cuando se implemente tutoría con estudiantes de diferentes cursos, no es aconsejable que los tutores tengan más de dos cursos o niveles de diferencia con sus tutorados.

También es necesaria la formación del alumnado participante por parte del profesorado, ya que como señalábamos en apartados anteriores, la investigación sobre TEI ha demostrado que cuanto más estructurada es la interacción entre tutor y tutorado, mejores son los resultados para los miembros de la pareja. El profesorado dedicará entre 2 y 3 sesiones de formación en los roles que deban asumir los alumnos dependiendo del tipo de tutoría escogida y de la constitución de las parejas, enseñando además a regular los tiempos para cada tarea y también instruyéndoles en la realización y reflexión a través de un seguimiento de sus acciones e intervenciones. Durante las sesiones de formación inicial, además, los alumnos se familiarizarán con los materiales que son la esencia del programa y que guiarán la interactividad de la pareja.

La *hoja de actividad*, material que estructura la sesión de trabajo, contempla 5 momentos bien delineados de trabajo para la pareja:

- a) **Antes de leer:** Destinado a explorar aspectos de la macro estructura del texto, a través de preguntas que ayuden a establecer hipótesis y recuperar conocimientos previos.
- b) **Lectura:** Se contemplan tres lecturas en voz alta, en el orden siguiente: *Lectura del tutor:* El tutor realiza la primera lectura del texto como modelo a seguir por su compañero; *Lectura Conjunta:* Tutor y tutorado leen conjuntamente el texto para acompañar en su decodificación y acercamiento a la comprensión del significado; *Lectura con técnica PPP* (pausa, pista y ponderación; Wheldall y Colmar, 1990). Durante la lectura del tutorado, el tutor marca con una pausa los errores, ofrece pistas para que el tutorado repare el error y, finalmente, emite una ponderación o refuerzo social.
- c) **Después de leer:** Tutor y tutorado procederán a responder las preguntas de la *hoja de actividad*, referida a actividades de comprensión lectora de tipo literal, inferencial, de reorganización y reflexión personal. Se anima a que ambos puedan alcanzar una respuesta consensuada.
- d) **Lectura expresiva final del tutorado:** El tutorado realiza su última lectura en solitario con ritmo, fluidez, velocidad y entonación adecuados, propio de un conocimiento profundo del texto.
- e) **Actividades complementarias:** Último apartado de la *hoja de actividad*, que pretende plantear diversas actividades que complementan la temática de lectura y permiten regular los tiempos de finalización de las distintas parejas.

Cada cuatro sesiones se propone realizar una autoevaluación de la pareja, con el fin de reflexionar sobre los compromisos asumidos. Ello ha permitido a los alumnos tutores valorar la importancia de asumir el rol del profesor y aprender a través de esta oportunidad; y a los tutorados, a tomar consciencia de la ayuda personalizada que reciben de sus compañeros tutores, siempre en un marco donde no sólo ellos aprenden, sino que también lo hacen sus tutores ayudándolos (Valdebenito y Duran, 2013; Flores y Duran, 2015).

Cuando los miembros de la pareja conocen e interiorizan la estructura presentada anteriormente, el profesor los anima a tomar decisiones que les permiten utilizar dicha estructura de manera más flexible y creativa.

El programa aconseja un total de 24 sesiones de lectura en pareja en el aula y 24 sesiones de lectura en pareja en el hogar a razón de 2 sesiones de lectura semanales de 30 minutos en cada caso (aula y hogar).

Durante el desarrollo de las sesiones de *Leemos en Pareja*, la función del maestro se centra en actuaciones de seguimiento de los alumnos, ayudándose con registros de observación que puedan reflejar los progresos o las dificultades que se vayan presentando. Las investigaciones en la temática plantean que el profesor brinde orientación al tutor o a la pareja, específicamente en el apartado *antes de leer*; generalmente en aspectos estructurales de la sesión (orden de las lecturas, antes y después de leer, etc.); y, en el *después de leer*, repitiéndose el soporte en

aspectos estructurales del desarrollo de la sesión, pero también respecto al contenido temático de las lecturas y los interrogantes planteados (Valdebenito y Duran, 2015).

Como último elemento a destacar está la formación y el seguimiento de las familias participantes que se involucran de forma voluntaria, es también relevante. Se realiza una sesión o dos para explicar el fundamento del programa, los objetivos y la dinámica de las sesiones de lectura. Los materiales (hoja de actividades) los proporciona el profesor, al igual que la ejecución monitoreada a través de una bitácora.

4. Ajustes de *Leemos en Pareja* como metodología para la inclusión

El programa *Leemos en Pareja* cuenta actualmente con nueve redes distribuidas en 5 comunidades del Estado español, con más de un centenar de centros que desarrollan el programa en distintas lenguas (catalán, castellano, euskera e inglés). Además, desde el curso 2004-05, en el que se inició el programa ya han participado más de 250 centros educativos involucrando a su vez una amplia convocatoria a nivel del profesorado, alumnado y familias.

Esto ha permitido ganar experiencia y poder responder a una gran diversidad de contextos, estudiantes y realidades educativas, que en todas las ocasiones han podido sacar provecho de las diferencias en un sentido positivo y utilizarlas como un motor de aprendizaje en las aulas. Las respuestas con mayor ajuste han sido delineadas para otorgar oportunidades de aprendizaje al alumnado en situación de vulnerabilidad, fundamentándonos en los principios de la educación inclusiva, generando oportunidades de éxito y participación en las actividades educativas para todos los miembros del aula, pero fijando el foco especialmente en este colectivo.

En algunos casos, y cuando hay estudiantes con mayores necesidades, la dificultad puede presentarse al elegir la modalidad de tutoría a implementar. Principalmente podría darse en la tutoría recíproca, respecto al desempeño esperado para algunos estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje o discapacidad, ya que ellos requieren una experticia previa en el rol (tutor) y en el desarrollo de habilidades sociales que permitirían la negociación, orientación y liderazgo en la actividad. Al respecto, Duran *et al.* (2011) plantean evaluar por parte del profesor responsable si existe algún compañero con nivel similar al estudiante con mayores necesidades; si no lo hay, no debería forzarse la tutoría recíproca, ya que sería poco beneficioso. En este caso, el grupo puede adoptar la modalidad recíproca y la pareja en cuestión puede ajustarse a una modalidad fija, tomando en cuenta que el tutor siempre deberá poseer un nivel mayor de lectura que el tutorado, pero proporcional a la dificultad que se presente.

Una vez constituidas las parejas, el seguimiento de estudiantes con mayores necesidades en el marco de *Leemos en Pareja*, ha permitido develar las oportunidades de aprendizaje que se configuran gracias a las estrategias de mediación de los tutores, combinadas con precauciones para una implementación efectiva y satisfactoria. El estudio realizado por Duran y Valdebenito (2014) plantea un seguimiento a dos parejas en el que uno de sus miembros (tutor o tutorado) presentaba dificultades en el área de la lectura. Los resultados dejan ver que los estudiantes con mayores necesidades también pueden asumir el rol de tutores de lectura de otros compañeros,

siempre que se respeten los niveles de asimetría en la creación de las parejas. En general, todos los estudiantes que se consideraron dentro del colectivo de mayores necesidades, reportaron mejoras en sus índices de comprensión y fluidez lectora. En el caso de los tutores con dificultades se identificó que pudieron dar soporte y guía a sus tutorados a través de pistas (para encontrar la respuesta a un interrogante y al momento de rectificar errores en la lectura PPP y expresiva final del tutorado), acoplamiento de ideas (para plantear una respuesta consensuada) y ambas en su conjunto.

Sin embargo, se evidenció que en algunos casos los tutores citados necesitaban un mayor apoyo y acompañamiento previo de sus profesores en la práctica de lectura en voz alta. En primer lugar, para que pudieran proporcionar un modelo adecuado a su tutorado; también, en la práctica y modelaje externo de lectura conjunta, buscando estrategias que les permitieran sacar provecho de esta instancia; y, finalmente, para respetar la estructura de la sesión, debido a que no en todos los casos la lectura final expresiva del tutorado era implementada. Un apoyo previo a estas parejas por parte del docente, antes de cada sesión, ayudaría a superar estas dificultades.

Elementos como los presentados son también destacados por profesores que se desempeñan en contextos educativos vulnerables (Valdebenito, 2015), y pueden convertirse en obstaculizadores si no se adoptan las medidas oportunas. Se revela la importancia de poder brindar una sólida formación inicial en la metodología que involucre el compromiso real de los estudiantes respecto a su aprendizaje, autorregulación de la conducta, habilidades sociales y responsabilidades derivadas de la adopción de cada rol, haciéndose imprescindible una autoevaluación de las parejas en forma semanal, hasta que el profesor visualice el acoplamiento de los estudiantes organizados en diadas.

Por otra parte, en estos contextos se hace necesario el trabajo previo a las sesiones de lectura que debe realizar el profesor con los tutores, siendo recomendable reservar un horario previo a las sesiones, donde se puedan revisar las actividades preparadas, permitiendo así ir transfiriendo el control de la autorregulación progresivamente. Esto puede evitar que el tutor guíe a su compañero a respuestas erróneas o incompletas, o entregue modelos de lectura poco satisfactorios.

Respecto a la participación familiar, uno de los elementos fundamentales para el ajuste de *Leemos en Pareja* para responder a las necesidades de los estudiantes vulnerables, es que éstos puedan participar junto a sus familias y que el centro educativo (y docente responsable) encuentre nuevas formas de implicarlas, dando un seguimiento y apoyo con el objetivo de responder a las necesidades emergentes de los estudiantes y sus familiares, pero también para evitar la deserción de esta actividad (Blanch, Duran, Valdebenito y Flores, 2013). Los resultados de la investigación muestran que los estudiantes con un índice de comprensión lectora sobre el promedio del curso, en el 100% de los casos sus familias se implican de forma voluntaria; sin embargo, en los estudiantes con un índice por debajo de la media en esta misma área (estudiantes con dificultades en lectura y comprensión), el grado de implicación familiar es solo del 46%. En consecuencia resulta imprescindible que cada centro educativo encuentre

mecanismos para implicar a las familias de los alumnos con más dificultades. En muchos casos, las oportunidades que se les ofrecen de conocer formas de apoyo al aprendizaje de los hijos resultan atractivas. En otros, especialmente en contextos multilingües, los estudiantes pueden actuar de tutores de lectura de sus familias en la lengua escolar y propiciar entornos de continuidad entre los contextos escolares y familiares.

Si bien no existe una receta para cada contexto, el profesorado participante posee el conocimiento de las características que configuran sus comunidades educativas y debe emplearlo para planificar el proceso de puesta en marcha del programa, sacando el máximo provecho a las oportunidades de aprendizaje que el programa plantea, evitando dejar elementos a la deriva que podrían crear impedimentos para el éxito y el aprendizaje.

5. A modo de conclusión

De la misma forma que existen metodologías que responden a la homogeneidad, como por ejemplo las exposiciones que los profesores hacemos en clase, donde la ayuda pedagógica disponible es igual para todos y difícilmente ajustable a las necesidades de cada cual, también existen metodologías para la diversidad que no solo reconocen que los alumnos son diferentes, sino que además promueven que puedan aprender gracias a esas diferencias. Así, la TEI utiliza, como hemos visto, la diferencia habitual de nivel de conocimientos que los alumnos tienen en las aulas y en los centros (cuando crea parejas de alumnos de distintos cursos), con el fin de que el alumno tutor aprenda enseñando y el tutorado aprenda gracias a la ayuda individual y ajustada que le brinda el compañero tutor.

El desarrollo de prácticas de TEI ha permitido recoger evidencias que prueban su efectividad, en un abanico amplio de áreas curriculares y de etapas educativas. También, para los alumnos con más necesidad de ayuda. Especialmente para éstos, las prácticas generalizadas de TEI permiten que puedan participar activamente en el aula, recibir ayuda pedagógica ajustada e incluso aprender enseñando a otros estudiantes. La participación de estos alumnos, con ajustes como los que hemos presentado, permite convertir las aulas en comunidades de aprendices, donde los alumnos no solo aprenden de la ayuda pedagógica brindada por el profesor, siempre limitada y poco ajustable, sino también de las ayudas mutuas que se ofrecen bajo su supervisión.

Aun así, como toda metodología, tiene riesgos y no podemos obviar las voces que alertan de posibles limitaciones en su práctica. Fontana (1990) advierte que la TEI no puede improvisarse, pues no se trata de una estrategia instruccional que consista simplemente en juntar parejas de alumnos para que se enseñen unos a otros. Y describe algunas de las consecuencias de ese uso, que él denomina “opción fácil”: sobrevaloración, exceso de poder o sensación de pérdida de tiempo por parte de los tutores; sentimientos de inferioridad por parte de los tutorados; reacciones negativas de las familias que, bajo la mirada tradicional, consideren una pérdida de tiempo la ayuda entre iguales; y pobreza de recursos por parte del centro educativo. También, Topping (2000) alerta de posibles riesgos que hay que tomar en consideración, cuando la ayuda del tutor no es de calidad: dificultad en la detección de errores, refuerzo de información

errónea que consolide conocimiento mal construido, dar respuestas construidas más que promover el pensamiento y la construcción de respuestas conjuntas. Dichas limitaciones pueden minimizarse con una buena formación inicial del alumnado, con una estructuración de la interacción de las actividades de la pareja y una buena retroalimentación por parte del profesor.

Los resultados prometedores, como también el conocimiento de sus limitaciones, permiten apuntar que la TEI tiene potencialidad para ser una estrategia instruccional válida para trabajar con la diversidad del aula, de manera inclusiva, promoviendo la participación y el aprendizaje de todos los alumnos sin excepciones.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V. y 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 Education, 28(1)*, 101-119. Doi: 10.1007/s10212-012-0104-y.
- Chipman, M. y Roy, N. (2006). The Peer Tutoring Literacy Program™: Achieving Reading Fluency and Developing Self-esteem in Elementary School Students. *The Bridge: From Research to practice*, 1-8.
- Coenen, M. E. (2002). Using Gifted Students as Peer Tutors: An Effective and Beneficial Approach. *Gifted Child Today, 25(1)*, 48-55.
- Cohen, P., Kulik, J. y Kulik, C. (1982). Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings. *American Educational Research Journal, 19(2)*, 237-248.
- Cook, S.B., Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. y Castro, G. (1986). Handicapped students as tutors. *The Journal of Special Education, 19*, 483-492.
- Cowie, H. y Fernández, F.J. (2006). *Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos*. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4(2)*, 291-310.
- Dufrene, B.A., Reisener, C.D., Olmi, D.J., Zoder-Martell, K., McNutt, M.R. y Horn, D.R. (2010). Peer Tutoring for Reading Fluency as a Feasible and Effective Alternative in Response to Intervention Systems. *Journal Behaviour Education, 19*, 239-256. Doi 10.1007/s10864-010-9111-8.
- Duran, D. (2014). *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Duran, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Un programa de tutoría entre iguales, con implicación familiar, para la mejora de la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. y Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction, 15*, 179-199.

- Duran, D. y Monereo, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. y Utset, M. (2014). Red *Leemos en pareja*: un modelo de formación basado en el aprendizaje entre iguales para la sostenibilidad de la innovación educativa. *Cultura y Educación*, 26(2), 377-384.
- Duran, 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.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Fantuzzo, J., King, A. y Heller, R. (1992). Effects of reciprocal Peer Tutoring on Mathematics and School Children. A Component Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84, 331-339.
- Finkelstein, D. y Ducros, P. (1989). Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire: l'enseignement par élèves-tuteurs. *Revue française de pédagogie*, 88, 15-26.
- Flores, M. y Duran, D. (2013). Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 297-324.
- Flores M., y Duran, D.** (2015). Influence of a catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a Reader. *Journal of Research in Reading*, doi: 10.1111/1467-9817.12044.
- Fontana, D. (1990). Where do We Go from here? A Personal View by an Educationalist. En H. C. Foot, M. J. Morgan, R. H. Shute (Comps.), *Children Helping Children* (pp. 373-388). Chichester, England: John Wiley and Sons.
- Giné, C. (coord.) (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Ginsburg-Block, M.D., Rohrbeck, C.A. y Fantuzzo, J.W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732-749.
- Good, T.L. y Brophy, J.E. (1997). *Looking in Classrooms*. New York: Adison Wasley Loongman.
- Greenwood, C. R., Carta, J. y Kamps, D. (1990). Teacher mediated versus peer-mediated instruction: a review of advantages and disadvantages. En A. Foot, H. C. Morgan y R. H. Shute (Eds.). *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons
- Greenwood, C.R., Terry, B., Utley, C.A., Montagna, D. y Walker, D. (1993). Achievement, placement and services. Middle school benefits of classwide peer tutoring used at the elementary school. *School Psychology Review*, 22, 497-516.
- Hattie, J. (2006). Cross-age tutoring and the reading together program. *Studies in educational evolution*, 32(2), 100-124.
- Holloway, J.H. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership*, 57(2), 80-82.

- Janney, R. y Snell, M. (2006). *Social relationships and peer support*. Baltimore, Ma: Brookes.
- King, J. (2007). Reciprocal peer tutoring for children with severe emotional, behavioral and learning problems. *Dissertation Abstracts International Section A*, 67.
- King, A., Stafieri, A. y Adelgais, A. (1999). Mutual Peer Tutoring: Effects of Structuring Tutorial Interaction to Scaffold Peer Learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 134-152.
- Lippit, P. (1976). Learning Through Cross-Age Helping. Why and How. En V. Allen, *Children as Teachers: Theory and Research on Tutoring*. New York: Academic Press.
- Longwill, A.W. y Kleinert, H. (1998). The Unexpected Benefits of High School Peer Tutoring. *Teaching exceptional children*, 30(4), 60-65.
- Maher, C., Maher, B. y Thurston, C. (1998). Disruptive Students as Tutors: A System Approach to Planning and Evaluation of Programs. En K. Topping y S. Ehly (Ed.). *Peer-Assisted Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Maheady, L. y Gard, J. (2010). Classwide Peer Tutoring: Practice, Theory, Research and Personal Narrative. *Intervention in School and Clinic*, 46, 71-78.
- McMaster, K., Fuchs, D. y Fuchs, L. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitation of peer-mediated instruction. *Reading and Research Quarterly*, 22, 5-25.
- Melero, M.A. y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. En P. Fernández y M.A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 35-98). Madrid: Siglo XXI.
- Moruno, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2011). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En C. Torrego (coord.). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo* (pp.167-197). Madrid: Fundación SM.
- Nailing, X. (2010). *Family Factors and Students outcomes*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.
- Okilwa, N. S. A. y 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), 45-463.
- Osguthorpe, R.T. y Scruggs, T. (1990). Special Education students as tutors: A review and analysis. En S. Goodlad y B. Hirst (Eds). *Explorations in Peer Tutoring* (pp. 145-167). Oxford: Blackwell.
- Person, N. y Graesser, A. (1999). Evolution of Discourse during Cross-age Tutoring. En A. O'Donnell y A. King, *Cognitive Perspectives on Peer Learning* (pp. 69-85). Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Robinson, D., Schofield, J. W. y Steers-Wentzell, K. L. (2005). Peer and Cross-Age Tutoring in Math: Outcomes and Their Design Implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327-362.
- Shamir, A. y Lazerovitz, T. (2007). Peer mediation intervention for scaffolding self-regulated learning among children with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 255-273.

- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45, 2, 300-313.
- Sharpley, A. y Sharpley, C. (1981). Peer tutoring: a review of the literature. *Collected Original Resources in Education*, 5(3), 7-11.
- Shegar, Ch. (2009). Buddy Reading in a Singaporean primary School: Implications for training and research. *RELC Journal*, 40(2), 133-148.
- Spencer, V.G. (2006). Peer Tutoring and Students with Emotional or Behavioral Disorders: A Review of the Literature. *Behavioral Disorders*, 31(2), 204-222.
- Spencer, V. y Balboni, G. (2003). Can Students with Mental Retardation Teach their Peers? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(1), 32-61.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Topping, K. (1996). *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education* (SEDA Paper 95). Birmingham: SEDA.
- Topping, K. (2000). *Tutoring by peers, family and volunteers*. Ginebra, Suiza: UNESCO.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K. (2006). *Scotland Reads: Volunteer Training Programme and Pack*. Edinburgh: Project Scotland.
- Topping, K. (2015). Peer Tutoring: Old Method, New Developments. *Infancia y Aprendizaje*, 38, 1, 1-29.
- Topping, K., Duran, D. y Van Keer, H. (2015). *Using Peer Tutoring to Improve Reading Skills*. Londres: Routledge.
- Topping, K. y Hogan, J. (1999). *Read On: Paired Reading and Thinking video resource pack*. Londres: BP Educational Services.
- Topping, K., Miller, D., Murray, P., Henderson, S., Fortuna, C. y Conlin, N. (2011). Outcomes in a randomised controlled trial of mathematics tutoring. *Educational Research*, 53(1), 51-63.
- Utley, C.A., Mortweet, S.L. y Greenwood, C.R. (1997). Peer mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29(5), 1-23.
- Valdebenito, V. (2015). Exploración de concepciones iniciales docentes respecto a la tutoría entre iguales y su implementación en la novena región, Chile. En V. Valdebenito y M. Mellado. *Gestión Escolar: Liderazgo y acción pedagógica*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: Efectos de la fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva educacional*, 52(2), 154- 176.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47, 2, 75-85.

- Valdebenito, V. y Duran, D. (2015). The coordinating role of the teacher in a peer tutoring programme. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2300-2306.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *The British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 37-70.
- Van Keer, H. y Verhaeghe, J.P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring in second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73, 291-329.
- Wagner, L. (1990). Social and Historical Perspectives on Peer Teaching in Education. En H.C. Foot, M.J. Morgan y R.H. Shute (comps), *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Walberg, H. y Paik, S. (2000). *Effective educational practices*. Ginebra: International Academy of Education.
- Wasik, B. (1997). *Volunteer tutoring programs. A review of research on achievement outcomes*. Baltimore: Center for research of the education of student placed at risk.
- Wheldall, K. y Colmar, S. (1990). Peer tutoring in low-progress readers using pause, prompt and praise. En H. Foot, M. Morgan y R. Shute (Eds.). *Children helping children* (pp. 117-134). Chichester: John Willey and Sons.
- Yurick, A., Robinson, P., Cartledge, G., Lo, Y. y Evans, T. (2006). Using Peer-mediated repeated readings as a fluency-building activity for urban learners. *Education & Treatment of Children*, 29(3), 469-506.