

Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática

Analysis of peer tutoring elements that enable progress towards building an inclusive intercultural and democratic school

Odet Moliner García*, Lidón Moliner Miravet**, Aida Sanahuja Ribés*** y Valentín Sanmateo Trilles****

Recibido: 15-07-2015 - Aceptado: 10-09-2015

Resumen

En este trabajo analizamos el desarrollo de una experiencia de tutoría entre iguales basada en el programa *Leemos en pareja* desde una doble perspectiva: 1) los elementos que facilitan la construcción de la escuela intercultural inclusiva y 2) los elementos que favorecen la participación democrática. Nos movemos en los parámetros de la investigación-acción sobre una propuesta educativa que tiene lugar en el marco de una escuela rural. La recogida de información se realizó mediante observaciones científicas y entrevistas. A partir del análisis de los resultados detectamos una serie de paradojas que nos permiten reflexionar sobre la acción, así como orientar las propuestas de mejora sobre la configuración de las parejas, la revisión de los materiales, el proceso de evaluación, la implicación del alumnado y la participación familiar.

Palabras clave: escuela intercultural inclusiva, escuela democrática, tutoría entre iguales, lectura en parejas.

Odet Moliner, Lidón Moliner, Aida Sanahuja y Valentín Sanmateo

* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia (España). Profesora titular del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón, España. molgar@edu.uji.es

** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universitat Jaume I de Castellón (España). Profesora contratada doctora del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón, España. mmoliner@edu.uji.es

*** Estudiante de Doctorado y Personal Investigador en Formación (FPI-MINECO) del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón, España. asanahuj@edu.uji.es

**** Licenciado en Psicopedagogía por la Universitat Oberta de Catalunya de Barcelona (España). al136307@uji.es
"Este trabajo se enmarca en un proyecto I+D más amplio (Cod: P1·1B2013-32), subvencionado por la Universitat Jaume I de Castellón (2014- 2016)"

Abstract

In this paper we analyze a peer tutoring experience based on the program *Reading in pairs* from two perspectives: 1) elements that facilitate building a intercultural inclusive school and, 2) elements that promote democratic participation. We are moving in the action-research parameters about an educational proposal in the context of a rural school. Scientific observation and interviews are used for data collection. From the analysis of the results, we detect a series of paradoxes that allow us to think about the action and guiding improvement proposals about setting pairs, reviewing materials, the assessment process, and the involvement of students and families.

Keywords: inclusive intercultural school, democratic school, peer tutoring, reading in pairs.

1. Introducción

En publicaciones anteriores (Sales, Moliner y Traver, 2010; Traver, Sales y Moliner, 2010) describimos con detalle las experiencias y los procesos desarrollados en los últimos cinco años en el acompañamiento a varias escuelas de nuestro contexto, tomando la investigación acción como marco para el desarrollo de mejoras educativas. El modelo en el que nos situamos, el de la escuela intercultural inclusiva (Moliner, Sales y Traver, 2011), se define por fundamentos sociales y pedagógicos como la lucha contra la desigualdad y la exclusión, el respeto a la diversidad, la participación crítica para la transformación socioeducativa de la educación hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad. Se pretende conjugar calidad con equidad desde la diversidad.

El modelo intercultural inclusivo (Sales, Berruero y Moliner, 2012) se enmarca en un proceso más amplio de transformación social y cultural, basado en la crítica democrática del modelo sociocultural predominante (Kincheloe y Steinberg, 1997). Concibe la escuela como un espacio de participación democrática donde se da una implicación plena en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento colectivo. Se parte del diálogo intercultural y se pretende la emancipación crítica y la autonomía personal. Desde este modelo se busca una educación que otorgue poderes y permita a cada persona mejorar, crecer como individuo y transformar su contexto. El profesorado es considerado como ciudadano e investigador comprometido con el cambio social, con el análisis y la transformación crítica de sus prácticas educativas (Gale y Densmore, 2007).

Desde esta perspectiva y mediante la investigación-acción, el equipo MEICRI (Mejora educativa y ciudadanía crítica -Universitat Jaume I, Castellón, España) se centra en los procesos de transformación escolar desde una mirada intercultural inclusiva. El análisis de la realidad escolar y cómo se aborda la diversidad guía el proceso de autoevaluación, la propuesta de acciones y la puesta en práctica y reflexión sobre las mismas. Como grupo iniciamos y facilitamos el seguimiento de los procesos de innovación y mejora en el centro escolar desde la colaboración y el compromiso con los agentes educativos implicados (Sales, 2010).

De ahí que nuestro interés se centre en analizar y valorar las dimensiones y factores que pueden propiciar un cambio hacia la interculturalidad y la inclusión en el ámbito escolar, desde el día a día y las posibilidades y potencialidades que el propio centro escolar detecte y desarrolle (Fink y Stoll, 1999). Estas dimensiones se recogen en la guía CEIN. Guía para la Construcción de la Escuela Intercultural Inclusiva (ver Figura 1).

- A. Cómo somos (cómo nos vemos y cómo nos ven)
- A.1. Valores compartidos
- A.2. Valoración positiva de la diversidad
- A.3. Altas expectativas
- B. Cómo nos organizamos
- B.1. Proyecto educativo intercultural inclusivo
- B.2. Liderazgo inclusivo
- B.3. Cultura colaborativa
- B.4. Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación
- B.5. Comunicación y mediación intercultural
- B.6. Participación de la comunidad
- C. Cómo aprendemos y enseñamos
- C.1. Agrupamientos heterogéneos
- C.2. Objetivos y contenidos curriculares por competencias
- C.3. Metodología participativa y cooperativa
- C.4. Actividades globalizadoras
- C.5. Evaluación diversificada
- C.6. Gestión dialógica del aula
- C.7. Competencias de comunicación intercultural del profesorado
- C.8. Desarrollo profesional y comunitario

Figura 1. Dimensiones para la Construcción de la Escuela Intercultural Inclusiva (Sales et al., 2010).

A lo largo de estos años, llegamos a la conclusión de que uno de los factores que determina la transformación de un centro es el grado de implicación y responsabilidad de los miembros de la comunidad educativa en el proceso educativo: familias, docentes, alumnado y demás agentes sociales, es decir, la participación comunitaria. Sin embargo, la participación per se es condición necesaria pero no suficiente. Una verdadera participación ha de ser democrática y ello exige un contexto que ofrezca oportunidades para aprenderla y practicarla. Así, de acuerdo con Apple y Beane (1997: #22), *“Las escuelas democráticas están pensadas para ser lugares democráticos, de forma que la idea de democracia también afecta los numerosos roles que los adultos ejercen en las escuelas. Esto significa que los educadores profesionales, como los padres, los activistas de la comunidad y otros ciudadanos, tienen derecho a una participación plenamente informada y crítica en la creación de las políticas y los programas escolares para sí mismos y los jóvenes”*.

El proceso de democratización de la escuela tiene que ver con las prácticas educativas que allí se desarrollan. Los procesos de cambio, según Escobedo y Sales (2011), están impulsados por la insatisfacción que los profesionales experimentan y que acaban poniendo en práctica en sus propias aulas, desde la individualidad de cada una de las aulas del centro. Sin embargo, este proceso de cambio en las prácticas, cuando está coordinado y se construye desde un modelo común, abarca aspectos organizativos y estructurales del centro, lo cual repercute inevitablemente en un cambio de cultura de centro e incide en el desarrollo de valores compartidos, en este caso relacionados con la inclusión, la interculturalidad y la democracia escolar.

En este trabajo nos centramos en analizar cómo la práctica educativa de tutoría entre iguales, basada en el programa *Leemos en pareja* (Duran, Blanch, Corcelles, Flores, Oller, Utset y Valdebenito, #2011), facilita procesos educativos sustentados en estos valores. La tutoría entre iguales, según Duran, Torró y Vila (2003), es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas con una relación asimétrica, derivada de las tareas de los respectivos roles, tutor y tutorado, y donde ambos alumnos tienen un objetivo común y compartido que es la adquisición o mejora de alguna competencia curricular, que se adquiere a través de una interacción planificada por el profesorado.

La teoría sociocultural de Vigotsky es el marco de referencia principal sobre el que se sustenta el aprendizaje entre iguales (*peer learning*) y algunos autores como Ainscow (1991) y Stainback y Stainback (1999) lo consideran como la estrategia instruccional de primer orden para la inclusión. En la misma línea, la UNESCO identifica la tutoría entre iguales como una de las diez prácticas educativas más eficaces para mejorar la educación (Topping, 2000). En unas aulas cada día más diversas en cuanto a alumnado, el aprendizaje cooperativo y en concreto la lectura en pareja reconocen y aprovechan esta diversidad como recurso pedagógico. Duran, Blanch, Corcelles, Flores, Merino, Oller y Vidal (2009) apuntan que la tutoría entre iguales es una buena propuesta para responder a las necesidades del aula. Con la lectura en pareja tenemos indicios de que se puede producir una mejora en la comprensión y en el autoconcepto lector (Moliner, Flores y Duran, 2011; Blanch, Duran, Valdebenito y Flores, 2013). La clave la encontramos en el tipo de interacción específica que se produce entre los iguales, más cercana y adaptada que la que pueda ofrecer un adulto, como también afirman Good y Brophy (1997). Además, según Colomina y Onrubia (2001), tenemos que ver también la potencialidad de la interacción a nivel afectivo, emocional y relacional.

Así, con esta práctica se produce un cambio de rol docente, pues como señala Topping (2000), la tutoría entre iguales provoca que personas de grupos sociales similares, que no son profesores, ayudan a otros a aprender y a la vez aprenden ellos mismos enseñando. De este modo, trabajamos con una metodología en la que ambas partes aprenden, el tutorado por la ayuda permanente y personalizada que recibe y el tutor porque enseñando es la mejor forma de aprender. Además del aprendizaje directo que se ofrece, este tipo de trabajo permite poner en práctica una multitud de habilidades colaborativas y actitudes de respeto e igualdad que son necesarias para la formación ciudadana. Es extensa la literatura en la que se referencian las bondades de esta metodología (Álvarez y González, 2005; Boud, Cohen y Sampson, 2001;

Duran, Torró y Vila, 2003; Duran y Monereo, 2005; Goodlad y Hirst, 1989; Gordon, 2005; Greenwood, Terry, Utley, Montagna, y Walker, 1993; Topping, 1988). Moliner (2015) resume la gran cantidad de beneficios que aporta al alumnado y al profesorado poner en práctica la tutoría entre iguales (ver Tabla 1).

Rendimiento académico
<ul style="list-style-type: none"> -El aprendizaje y la mejora de habilidades académicas. -La comprensión más profunda de las áreas de estudio. -La reducción de la tasa de fracaso. -El aumento de ayudas individualizadas y corrección de errores inmediatos.
Autoconcepto
<ul style="list-style-type: none"> -El desarrollo de una autoimagen más positiva. -La mejora de la autoestima.
Actitudes positivas
<ul style="list-style-type: none"> -El desarrollo de actitudes más positivas hacia el aprendizaje, las tareas académicas, la escuela y el profesorado. -La disminución del absentismo escolar y la mayor puntualidad. -El aumento de la motivación por parte del alumnado. -La mayor implicación del alumnado en las tareas académicas.
Competencias/Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> -El incremento de la autonomía en el alumnado. -El incremento de las habilidades de pensamiento crítico. -El aumento del sentido de responsabilidad por parte del alumnado. -La posibilidad de creación del diálogo entre las parejas, lo cual permite la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje (metacognición). -El desarrollo de habilidades en la organización y la planificación de las actividades de aprendizaje. -El desarrollo de las habilidades sociales y psicosociales.

Clima de aula
<ul style="list-style-type: none"> -La creación de un clima de aula más relajado. -La mejor interacción y conexión entre los compañeros. -La generación de un espíritu de cooperación en el aula. -La creación de condiciones que promueven una relación de confianza mutua. -El incremento del tiempo destinado al trabajo activo y la participación por parte del alumnado.
Profesorado

- El aumento de la confianza y de las altas expectativas hacia el alumnado por parte del profesorado.
- La concentración de los docentes en los casos individuales que requieren más ayuda.
- La eliminación de la relación de autoridad y de la distancia que se da entre el alumnado y el profesorado.
- La relativización de la ratio de las aulas.

Tabla 1. Beneficios de la tutoría entre iguales (Moliner, 2015)

2. Problema y objetivos de la investigación

Durante el presente curso académico (2014/2015) nos hemos centrado en estudiar las transformaciones que se dan en el proceso de democratización de la escuela, tanto en la cultura escolar como en las prácticas educativas del centro que estamos acompañando. La escuela ha implementado diversas estrategias metodológicas que pretenden conseguir una mayor participación e implicación del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje, mejorar las interacciones y la cooperación entre ellos, favorecer el aprendizaje autónomo, acercar las familias al aula y buscar su colaboración en la tarea de enseñar y aprender. Una de ellas ha sido la tutoría entre iguales y en ese sentido el profesorado siente la necesidad de indagar sobre las prácticas que ya están desarrollando, en concreto la tutoría entre iguales, y se preguntan: ¿cómo esta estrategia favorece la participación democrática comunitaria desde los presupuestos del modelo intercultural inclusivo en el que estamos avanzando?

Así pues los objetivos que nos planteamos en este trabajo son: 1) Analizar, a partir de la observación sobre la práctica, qué elementos de la tutoría entre iguales posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática, y 2) Reflexionar sobre la práctica y aportar propuestas de mejora a partir del análisis realizado.

3. Marco contextual

El centro donde se ha llevado a cabo esta investigación es el CRA (Colegio Rural Agrupado) Benavites Quart de les Valls, situado en la provincia de Valencia, España. Se trata de un colegio rural formado por dos aularios; uno situado en el municipio de Benavites (632 habitantes¹) y el otro en el municipio de Quart de les Valls (1.083 habitantes) constituido como CRA en el curso académico 2005/2006. Tal y como indica el equipo directivo en su proyecto de dirección (Benet, Ferrer, Gimeno y Cayuela, 2014), las principales actividades económicas de los pueblos que conforman el CRA son la agricultura (recolección, transformación y exportación de cítricos) y los servicios. Ambos municipios cuentan con diferentes asociaciones que están muy presentes en la vida del CRA. La mayoría de la población es originaria de los pueblos o de poblaciones vecinas, aunque en los últimos años ha habido casos de inmigración (2%). Hay un total de 150 alumnos y 15 maestros de los que prácticamente su totalidad son maestros definitivos. Además el centro dispone de maestra de Audición y lenguaje y psicopedagoga, siendo destacable la dotación de recursos informáticos. El centro utiliza una plataforma Moodle, un

grupo de blogs con noticias, fotos, vídeos con actividades del centro y de las diferentes aulas y un disco duro virtual. Es el tercer año que desarrolla un proyecto para la construcción de la escuela intercultural inclusiva y las innovaciones en las aulas están convirtiendo a la escuela en un centro de referencia, ya que recibe visitas de otras escuelas auspiciadas por el centro de formación del profesorado.

3.1 Planificación y desarrollo de la tutoría entre iguales en el centro

La práctica desarrollada se basa en el programa educativo *Llegim en Parella* (Duran et al. 2009) impulsado por el GRAI (Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals) de la Universitat Autònoma de Barcelona. El programa se basa en la tutoría entre iguales donde tutores y tutorados aprenden a través de una actividad estructurada y planificada previamente por el docente. Su objetivo es mejorar la competencia lectora e incluye como uno de los elementos centrales de su propuesta la implicación y la ayuda familiar. En cuanto a los elementos relacionados con la planificación y desarrollo de las sesiones de tutoría entre iguales, a continuación presentamos las diferentes cuestiones que se tuvieron en cuenta. (Cohen y Sampson, 2001; Duran, Torró y Vila, 2003; Gordon, 2005; Goodlad, 1998; Topping, 2001).

Cursos, áreas y objetivos

En este caso, los cursos de educación primaria implicados en la tutoría entre iguales son 2º, 3º y 4º, es decir, tres clases pertenecientes al aulario de Quart de les Valls y dos clases del aulario de Benavites (3º-4º y 5º-6º). La edad del alumnado implicado se sitúa entre los 7 y los 12 años. El área concreta a trabajar es la asignatura de la lengua valenciana y el objetivo general es mejorar la competencia lectora.

Temporalización

En los diferentes cursos mencionados se realiza todas las semanas una sesión de tutoría entre iguales recíproca con una dedicación de 45 minutos, lo cual supone alrededor de 25 sesiones en cada curso.

Selección de las parejas

En todas las aulas se han organizado tutorías *same-age* entre iguales recíprocas. El alumnado se ordena a partir de su nivel de competencia y se empareja el primero con el segundo, el tercero con el cuarto, y así sucesivamente hasta agotar la lista de clase. Los roles se intercambian en cada una de las sesiones. Los docentes forman las parejas y además de seguir este criterio tienen en cuenta otros aspectos, como las características psicológicas del alumnado, sus relaciones, etc. Las parejas cambian al finalizar cada trimestre, por eso a lo largo del curso los alumnos trabajan con tres compañeros diferentes. Al finalizar el trimestre se pasó una prueba de comprensión lectora para volver a definir las parejas y apreciar las mejoras de cada alumno.

Formación

¹ Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas en el año 2014.

Cada uno de los agentes educativos implicados en la tutoría entre iguales (alumnado, profesorado y, en su caso, familias) recibió formación al principio del curso. En el caso del alumnado, fueron los propios docentes los que la realizaron. En ellas se abordaron, entre otros aspectos, las bases de la tutoría entre iguales o las diferentes actividades que se desarrollarían en las sesiones. En el caso de las familias, también fue el profesorado responsable de cada aula el encargado de llevarla a cabo. Finalmente, respecto al profesorado, fue el equipo de investigación MEICRI (Mejora educativa y ciudadanía crítica) de la Universitat Jaume I, el que realizó la formación, aunque a medida que se incorporó profesorado nuevo, fue la maestra coordinadora de la acción la que gestionó dicha formación.

Materiales y recursos

Los materiales que se utilizan en las sesiones de tutorías varían en función de las aulas. Básicamente se emplean fichas de lectura elaboradas por los docentes, y dos fichas adicionales, una que sirve al alumnado de guía donde va marcando en qué momento del proceso se encuentran (antes de leer, primera lectura, segunda lectura, tercera lectura, preguntas y evaluación) y otra en la que se protocoliza la detección de errores por parte del tutor/a. Además, al final de la sesión los alumnos disponen de una hoja de autoevaluación.

Antes de las sesiones

El profesorado, con una semana de antelación, proporciona a los tutores de esa semana la ficha con el texto y las preguntas a trabajar. El alumno tutor prepara en su casa, junto a un familiar adulto, la lectura, haciendo el adulto de tutor.

Evaluación

El profesorado administra, al finalizar cada trimestre, una prueba para comprobar la competencia lectora del alumnado. Al final de cada una de las sesiones, el alumnado evalúa el progreso y las cuestiones a mejorar por parte del tutorado. Para ello, al finalizar la sesión, tutor y tutorado rellenan una tabla con las pautas de autoevaluación de la lectura en pareja.

4. El proceso de investigación

Tal y como hemos señalado anteriormente, situamos nuestro estudio en la línea de la investigación-acción (I-A) (Elliott, 2000), cuyo cometido esencial es propiciar el cambio social, la transformación de la realidad y que las personas tomen consciencia de su papel en ese proceso de cambio. Se trata de estudiar una situación educativa con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, es decir, se trata de una forma de indagación autorreflexiva para mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas sociales o educativas, su comprensión sobre las mismas y las situaciones e instituciones en que se realizan. Los aspectos clave que caracterizan la I-A son fundamentalmente: la transformación y mejora de una realidad educativa y/o social; parte de la práctica, concretamente de problemas prácticos; el trabajo conjunto y la colaboración de las personas; una reflexión sistemática sobre la acción y se

lleva a cabo por las personas involucradas en la práctica que se investiga (Pérez Serrano, 1990). Por tanto, se construye en y desde la realidad en la que estamos inmersos y aborda las preocupaciones, problemas, dificultades y luchas que afectan a las personas que forman parte de ella.

El proceso de I-A se configura como una espiral de cambio que atraviesa una serie de ciclos. En primer lugar, se clarifica y diagnostica una situación problemática para la práctica. Para ello, se identifica una preocupación temática y se plantea el problema que se desea cambiar. En nuestro caso el problema se enfoca desde la preocupación del profesorado por aumentar las prácticas democráticas en el centro y que éstas respondan a un enfoque intercultural inclusivo. De ahí que es necesario examinar las diferencias entre la realidad de la práctica en una situación concreta y lo que se pretende que realmente sea. Se inicia un proceso sistemático de planificación de la acción que implica tomar una serie de decisiones prácticas acerca de: ¿qué debe hacerse?, ¿por parte de quién?, ¿cuándo y cómo hacerlo?, ¿con qué recursos (materiales y temporales) contamos?, ¿cómo se repartirán las tareas entre los miembros del grupo?, ¿reuniones de equipo a realizar?, ¿cómo se recogerán los datos?, etc. Seguidamente, y en una tercera fase se ponen en práctica y evalúan (acción-reflexión) las ideas y supuestos planificados previamente. Finalmente, se lleva a cabo una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción. Se reflexiona sobre el plan de acción, el proceso y las acciones tomadas, contrastando lo planeado con lo realmente conseguido.

Técnicas de recogida de datos

La recogida de información en la primera fase de la investigación se ha efectuado mediante la observación científica, realizada por 3 observadores externos, y entrevistas. Concretamente se realizaron 5 sesiones de observación (1 por cada una de las 5 aulas analizadas) y 15 entrevistas (3 en cada aula: una entrevista al maestro/a, una entrevista a 2 madres participantes en la observación y una entrevista a 2 alumnos).

Entendemos la observación como la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado (Marchall y Rossman, 1989). Así, el principal objetivo de la observación es la comprobación del fenómeno objetivo de estudio. Para guiar las observaciones y las entrevistas se tuvieron en cuenta los factores de la dimensión *C. Cómo aprendemos y enseñamos* de la Guía CEIN (Sales et al., 2010), anteriormente citada. Se trata de una herramienta que ayuda a orientar la exploración y el diagnóstico contextual de la realidad escolar y educativa. Surge de la adaptación del *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2000) y de las escalas de observación para contextos interculturales de Aguado, Ballesteros y Malik (2003). Se combinaron registros narrativos con hojas de comprobación o *check-list*.

Por su parte, la entrevista, de acuerdo con Buendía, Colás y Hernández (1998), sirvió para recoger información a través de un proceso de comunicación con maestros y maestras, familias y alumnado, con el objeto de contrastar y/o ampliar información sobre las prácticas observadas, así como para indagar en las percepciones, opiniones y creencias que subyacen

a ellas. Se elaboraron 3 guiones de entrevista semiestructurada: uno para el alumnado, otro para las familias y un tercero para los docentes. Las preguntas se formularon a partir de los indicadores de la dimensión C. de la Guía CEIN (Sales et al., 2010): C.1. Agrupamientos heterogéneos, C.2. Objetivos y contenidos curriculares por competencias, C.3. Metodología participativa y cooperativa, C.4. Actividades globalizadoras, C.5. Evaluación diversificada, C.6. Gestión dialógica del aula, y C.8. Desarrollo profesional y comunitario.

Proceso de análisis de la información

Una vez que se dispuso de toda la información se pasó a la transcripción literal de los datos para realizar posteriormente un análisis de contenido. Concretamente realizamos un análisis de contenido mediante un proceso de categorización deductivo, según los indicadores de la dimensión C. de la Guía CEIN y un proceso de categorización inductivo para los elementos de democracia participativa que emergieron de las diversas lecturas de la información recogida.

5. Resultados²

5.1 Sobre los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva

Respecto de los *agrupamientos*, los criterios utilizados para formar las parejas de estudiantes están en un nivel similar en velocidad y comprensión lectora, puesto que la modalidad de tutoría entre iguales elegida es la recíproca. En general, las parejas cambian cada trimestre, pero hay clases en las que cambian con más frecuencia, eso sí, cada semana o cada quince días cambia el rol de tutor y de tutorado. Otro criterio a tener en cuenta para la formación de parejas son las características del alumnado: *“las parejas las forma la maestra, mira como trabajamos y nos agrupa. Si los dos no trabajan bien no los pone en la misma pareja... Por ejemplo, J y G son despistados y se olvidan de la lectura...”* (A1, 2º).

En el caso del alumnado con dificultad, se establece que forme pareja con la maestra de apoyo: *“como son impares, a uno le toca conmigo y es el que tiene más dificultad, pero alternativamente también cambia de rol, hace de mi tutor”* (M1, 2º).

En relación a los *objetivos* y los *contenidos*, éstos son los mismos para todos: *“todos, a pesar de la dificultad, hacen lo mismo”* (M1, 2º). Tanto madres como alumnado coinciden en que esta manera de trabajar les ayuda a mejorar la competencia lectora: *“nos aporta energía para leer, leer bien, aprender a leer”* (A2, 2º); *“palabras nuevas, a leer más rápido, a escribir mejor y a no tener tantas faltas”* (A1, 3º-4º). Además, algunos añaden que se consiguen objetivos relacionados con la adquisición de competencias interpersonales: *“aprenden a trabajar juntos”* (A2, 4º); *“...aprenden, pues por mucho que te aburra lo que están leyendo has de respetarlo, porque tú lo has leído antes”* (F1, 3º).

Respecto de la *metodología* maestros/a, estudiantes y padres, coinciden en que les gusta y prefieren esta forma de trabajar. Una madre destaca la posibilidad de trabajar conjuntamente con su hijo y la motivación: *“en mi caso, es el momento en que estamos madre e hijo haciendo la ficha, cuando normalmente él hace los deberes y luego los corregimos. Pero claro, esto lo preparamos entre los dos y a él esto le motiva”* (F1, 4°).

En cuanto a las *actividades*, el estudiantado tiene muy clara la dinámica de la actividad, al igual que las familias, sobre todo en lo que respecta a las tres PPP: *“cuando detecto que hay un error yo se lo hago ver, tal y como nos explicaron, y él intenta localizarlo. Si no lo encuentra se le dice, pero primero ha de localizarlo él”* (M1, 4°).

Se valora positivamente la *implicación de las familias* en la preparación de las lecturas en casa y los estudiantes dicen que son las madres las que ayudan, pero también sus padres, hermanos o incluso alguna tía. El adulto en casa siempre hace de tutor: *“yo soy como la tutora, me lo dice él siempre, la lectura la hacen los padres para hacerla más correcta, y luego ellos”* (F2, 3°); *“yo a mi madre la dejo hacer de maestra para ver cómo lo hace, para después hacerlo yo”* (A1,2°).

La *evaluación* es el elemento que más varía de unas clases a otras, pues en función del curso se simplifica la pauta de evaluación: *“lo que más cambia es la pauta de autoevaluación”* (M1, 4°). También es diferente el uso y los objetivos perseguidos con la misma: *“no se ponen nota numérica. El registro es simbólico para darles importancia y que vean que tienen responsabilidad, es sobre el rol que hacen”* (M1, 3°-4°); *“yo me apunto exactamente lo que han puesto los niños: muy bien, bien o regular...es una valoración más para la nota de lengua”* (M1, 2°); *“has de estar muy atento para ver si lee bien: siempre, nunca o casi nunca”* (A1, 3°-4°); *“al final de la sesión evaluamos si lee correctamente, si respeta los puntos y las pausas”* (A1,4°). La evaluación recíproca incide también en el cumplimiento de los roles y funciones propias del tutor y tutorado: *“también evalúa el tutorado si el tutor ha preparado la actividad, si te ayuda a resolver problemas, si te da pistas...”* (A2, 4°). Según el profesorado, todavía queda pendiente buscar espacios de reflexión y *feedback* sobre la dinámica de las actividades: *“en algún momento, si veo que no han trabajado hablo con ellos y en dejar grupo, de vez en cuando remarco alguna cosita”* (M1, 5°- 6°).

En relación a la *gestión del aula*, y concretamente a la gestión del tiempo, las sesiones son de 45 minutos y algunas parejas acaban antes. En algunas aulas está más claro que en otras a qué dedicarse cuando se acaba la actividad: *“los que acaban antes no tienen una tarea que hacer, se van a un rincón y me enseñan las maquetas”* (O1, 4°); *“los que acaban antes, se conectan con la tablet a edu-digital y hacen ejercicios de ortografía”* (O1, 5°-6°). La utilización de las pautas visuales ayudan a estructurar el tiempo de cada sesión, y en todas las aulas es casi idéntica: *“tenemos una hoja que pone: antes de leer, primera lectura, segunda lectura, preguntas y evaluación”* (A1, 2°). Esta pauta varía en las clases de los últimos cursos, en las

² En las citas literales se utilizan las siglas A (alumnado), M (maestros y maestras), F (familias) y O (observador/a), seguidos del curso en el que se han recogido los datos.

que se añade la revisión ortográfica. Además en algunas aulas, por iniciativa del alumnado, el tutor pone una nota numérica al tutorado y viceversa, y las notas se registran en una tabla, de manera que el alumnado pueda seguir su progreso.

Respecto al *desarrollo profesional y comunitario*, los maestros y maestras se forman entre ellos y se ocupan de explicar la dinámica de la tutoría entre iguales al profesorado que se incorpora al centro: “*hicimos un sesión de innovación y explicaron los propios maestros cómo se hacía (la tutoría entre iguales) en esta escuela*” (M1, 2º). Valoran positivamente que sea una actividad a nivel de centro y consideran indispensable el papel de la coordinadora para su buen funcionamiento. En este caso, el enlace entre los dos aularios es la maestra de apoyo, está apoyando la actividad en cada aula. Las familias también disponen de información sobre la técnica: “*nos hicieron una formación en la reunión de principio de curso*” (F1, 4º); “*sí, nos hicieron una pequeña reunión informativa. Nos dieron los pasos a seguir y que podíamos mirar por internet que esto se estaba haciendo en muchas escuelas*” (F2, 3º).

Un factor que emerge del análisis de contenido de la información está relacionado con el apoyo. Por una parte, se considera el apoyo entre iguales, el apoyo mutuo que se prestan las parejas. Está claro, y así lo valoran los implicados, que la técnica favorece el apoyo entre iguales y la ayuda mutua. Las parejas comparten estrategias de aprendizaje: “*si no te aclaras a escribir esta palabra, usa el corrector*” (O1, 5º-6º). También surge la reflexión sobre el apoyo al alumnado con más dificultad, tratándose de un apoyo directo proporcionado por la maestra de apoyo, por el maestro/a tutor/a, o bien por sus iguales. Además se valora positivamente el papel de las ayudas visuales que sirven de apoyo tanto al profesorado a la hora de supervisar el funcionamiento de la técnica, dejar para la gestión del tiempo por parte del alumnado y como para estructurar la participación, como hemos visto. A esta visión amplia del apoyo se incorpora el apoyo colaborativo del profesorado, al proporcionarse ayuda mutua en la formación y compartir materiales elaborados.

5.2. Sobre los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la escuela democrática

Mediante un procedimiento de análisis y categorización de la información de tipo inductivo, establecemos a continuación algunos elementos que emergen en relación a cómo la tutoría entre iguales favorece la práctica democrática.

El primer elemento está relacionado con favorecer la *participación activa del alumnado* en el propio proceso de enseñanza aprendizaje, pues le confiere un papel activo, bien sea como tutor o como tutorado. Cada sesión semanal desempeña un rol diferente y en cada trimestre se interactúa con un compañero distinto. La estructura de la propia actividad garantiza la participación activa en función del rol ejercido y además la participación igualitaria, pues ambos componentes de la pareja tienen su momento de “protagonismo” o actividad: “*...(la técnica) hace que todos participen. Por ejemplo, las niñas de esta clase*

son muy paradas y hacer de tutoras les va muy bien. De lo contrario, los chicos, al ser más impulsivos, se las comerían” (M1, 5°-6°). Sin embargo, no se favorece la participación del alumnado en ámbitos decisorios como la elaboración de los materiales (la ficha) o la selección o elección de las lecturas como promueve el programa.

La *participación de las familias* se concreta en la implicación directa en la preparación en casa de la lectura y de las actividades cuando a sus hijos les toca hacer de tutor. Además, conocer lo que se trabaja en el aula y cómo se trabaja, permite que las familias puedan valorar el trabajo del profesorado: *“las maestras hacen muy bien su papel...eso también me llama la atención, en clase siempre hay dos maestras”* (F2, 2°). También les permite opinar sobre la práctica y su dinámica y valorarla críticamente: *“yo lo único que puedo decir que no me gusta es el paso en canon, pues yo estoy leyendo y estoy pendiente de mi lectura y él está leyendo y está pendiente de su lectura, pero a mí no me presta atención, porque yo soy incapaz de hacerlo así. Entonces, yo ya le he dicho al maestro que no le encuentro sentido a esa lectura. Que a mí no me gusta leer a destiempo. Si yo leyerá, parara y corrigiera sí que lo entendería”* (F2, 3°). En este caso, la participación va un paso más adelante, dada la posibilidad de hacer no solo lo que propone el maestro/a, sino de expresar su disconformidad con el procedimiento de lectura. Se inicia aquí un proceso de diálogo muy interesante por parte de la madre.

Otro factor que emerge del análisis de la práctica es el *trabajo colaborativo* entre el profesorado, que se pone de manifiesto en la coordinación que exige el desarrollo de la práctica a nivel de centro. Los maestros y maestras consideran fundamental el papel de la coordinadora, que es la maestra de apoyo, la formación entre el profesorado, que se la proporcionan ellos mismo por ciclos, el uso de herramientas colaborativas *on line*, como el Dropbox, y el seguimiento del desarrollo de la práctica que se realiza cada trimestre coincidiendo con la sesión de evaluación.

Finalmente, otro elemento que emerge como factor relacionado con el aprendizaje de la democracia tiene que ver con la práctica constante del *diálogo* que el profesorado fomenta entre el alumnado en la resolución de problemas: *“el profesorado intenta la resolución de conflictos por parte del alumnado. Primero lo han de resolver ellos, yo incido mucho en eso. Hemos trabajado mucho que ha de ser hablando, les digo que hablen, que sean ellos mismos”* (M1, 3°). El aprovechamiento de los errores también es valorado muy positivamente por maestros y maestras y por las familias. Estas últimas expresan cómo la técnica favorece el trabajo conjunto y la *interacción* entre padres e hijos: *“solventamos juntos las dudas y buscamos las palabras en el diccionario, damos entonación...”* (F2, 3°).

6. Conclusiones para el inicio de la nueva espiral de reflexión y acción

A modo de conclusión y siguiendo con la espiral de la I-A, recogemos una serie de reflexiones sobre la práctica que orientarán las nuevas propuestas de mejora. Incluimos en este apartado, siguiendo la propuesta de Sandín (2003), las conclusiones relativas al propio proceso de

investigación-acción, en cuanto al requerimiento de la implicación, del trabajo colaborativo y de la reflexión autocrítica para la solución de los problemas.

a) En relación a los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar en la construcción de una escuela intercultural inclusiva, del análisis de la práctica se desprenden algunos resultados que nos invitan a la reflexión. Según los resultados, los *agrupamientos* se realizan por criterios de nivel (en velocidad y comprensión lectora); los *objetivos* y las *actividades* son las mismas para todos, no se adaptan ni por dificultad ni por ritmo, y para la *evaluación* se recurre a las evaluaciones estándar y no criterios. Teniendo en cuenta estos resultados, sin los matices que se desprenden del análisis cualitativo, se podría interpretar que paradójicamente vienen a contradecir algunos de los indicadores de prácticas inclusivas: agrupamientos heterogéneos, práctica diversificada, evaluación criterial, etc. En palabras de Arnáiz (2011: #23): “*el modelo curricular defiende una concepción educativa firmemente edificada sobre los principios de heterogeneidad del alumnado y ofrece una respuesta educativa diversificada que se ajusta a las características personales de cada uno de los alumnos escolarizados en las aulas, en el marco de lo que ha dado en denominarse educación inclusiva*”.

Por otra parte, los resultados del estudio apuntan que el desarrollo de la práctica de la tutoría entre iguales es una *metodología* que facilita el trabajo conjunto y la motivación, la *implicación de las familias*, en tanto en la *evaluación* se favorece la coevaluación, se facilita el *desarrollo profesional y comunitario* al formarse los maestros y maestras entre ellos y las familias disponen de información sobre la técnica. Como elemento emergente surge el *apoyo*, entendido éste en sentido amplio (entre iguales, apoyo directo, entre el profesorado y con las familias). En este mismo sentido, la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2003 y, 2005), establece como factores eficaces para generar buenas prácticas, desde el planteamiento de la educación inclusiva, los siguientes: 1) Enseñanza cooperativa: El profesorado necesita el apoyo para la colaboración con los colegas del centro y profesionales externos; 2) Aprendizaje cooperativo: la tutoría en grupo es efectiva en aspectos cognitivos, sociales y emocionales; 3) Solución cooperativa de conflictos; 4) Agrupamiento heterogéneo: cuando se trata con la diversidad de alumnos en el aula es necesario realizar agrupamientos heterogéneos y aplicar estrategias pedagógicas más personalizadas; 5) Enseñanza eficaz: las adaptaciones mencionadas anteriormente deberían aplicarse dentro de un enfoque general donde la educación se base en la evaluación y en las altas expectativas. Todos los alumnos –incluyendo los que tienen necesidades educativas especiales– muestran mejoras en su aprendizaje con un control y una programación y evaluación sistemáticos de su trabajo. El currículo puede variar según las necesidades individuales.

Estos factores podrían orientar las mejoras en el desarrollo de la técnica: en cuanto a la configuración de las parejas se podría facilitar que fueran mixtas; sobre los materiales que se utilizan durante las sesiones, se podría revisar periódicamente con las familias y con los propios estudiantes, revisar también la ficha de detección de errores para afianzar e interiorizar el protocolo; en cuanto al proceso de evaluación, una buena forma de revisar los errores frecuentes a lo largo de las sesiones sería que los pusieran en común y al final de las sesiones

destinar tiempo a comentar aquellas cuestiones que más ha costado resolver. A objeto de otorgarle un mayor valor a esta sección, el alumnado, además de poner una nota o marcar un emoticono, podría argumentar verbalmente la nota.

b) Respecto de los elementos de la tutoría entre iguales que favorecen la democracia en la escuela, los resultados apuntan a que el desarrollo de la práctica facilita la *participación activa del alumnado*. Participación en el sentido que le confiere protagonismo y responsabilidad, aunque no tanto en ámbitos decisorios como la elaboración de los materiales o la selección de las lecturas. La mejora propuesta es que sea el alumnado el que elabore las fichas a partir de los intereses de sus parejas, tal como promueve el programa.

También facilita la *participación familiar*; no solo colaborando en casa sino facilitando información sobre lo que pasa en el aula y su valoración crítica. Esto se vería reforzado invitando a la madre/padre (o al familiar encargado de realizar la dinámica en casa) al aula, para que pudiera ver cómo se desarrolla la actividad y cómo se materializan sus ayudas del hogar en la propia aula. Además, cada trimestre se podría hacer una puesta en común con las familias para resolver dudas y hacer un seguimiento de la tutoría entre iguales.

Otro factor que emerge del análisis de la práctica es el *trabajo colaborativo* entre el profesorado, así como la práctica constante del *diálogo*. Según Santos Guerra (2000), las decisiones democráticas nacen del diálogo, de la libertad, de la negociación, de la deliberación racional de las opiniones de todos y todas.

c) En relación al proceso de investigación-acción, valoramos la riqueza de esta opción metodológica ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación. Este hecho nos remite a plantear una cuestión ineludible y es la necesidad de que los participantes se conviertan en co-investigadores que participan activamente en todo el proceso investigador. Ello garantiza que en cada etapa o eslabón del ciclo, las reflexiones constantes propicien cambios y transformaciones en dicho proceso. En este estudio ya hemos iniciado el tránsito hacia una investigación más participativa. Los datos recogidos para el análisis del desarrollo de la práctica han sido compartidos con todos los implicados a través de un procedimiento de “devolución” y análisis conjunto bajo el formato de asamblea. El contenido de esta reflexión compartida será objeto de un estudio futuro, centrado en el propio proceso de investigación-acción participativa más próximo a la idea de Carr y Kemmis (1989), como una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado o dirección, por ejemplo). En definitiva, se trata de entrar en una dinámica donde se produzcan ciertas interrupciones en el trabajo habitual, que fomenten la reflexión, la creatividad y la acción, haciendo “conocido lo desconocido” (Ainscow y Howes, 2008); estableciendo un espacio de revisión de la práctica y del pensamiento que genere transformaciones en los contextos y en las personas que los habitan, generando procesos de investigación que sean, a su vez, democráticos e inclusivos (Moliner y Saint-Vincent, 2014).

Referencias bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2003). *Educación inclusiva y prácticas en las aulas de Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2005). *Educación inclusiva y prácticas en las aulas de Educación Secundaria*. Ministerio de Educación.
- Aguado, T., Ballesteros, B. y Malik, B. (2003). Cultural Diversity and School Equity. A Model to Evaluate and Develop Educational Practices in Multicultural Education Contexts. *Equity & Excellence in Education*, 36 (1), 50-63.
- Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for all*. Londres: David Fullan.
- Ainscow, M. y Howes, A. (2008). Desarrollo de prácticas docentes inclusivas: barreras y posibilidades. En M. Ainscow y M. West. *Mejorar las escuelas urbanas* (pp. 61-72). Madrid: Narcea.
- Álvarez, P. y González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional. *Educación*, 36, 107-128.
- Apple, M. y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arnáiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35. Benet, A. Ferrer, M. Gimeno, M.A. y Cayuela, E. (2014). *Proyecto de dirección*. Consultado el 9 de junio del 2015 en: <https://sites.google.com/site/crabqportal/noticias/proyecto-de-direccion>.
- 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.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. London: CSIE.
- Boud, D. Cohen, R. y Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education*. Stirling: Kogan Page.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1989). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cohen, R. y Sampson, J. (2001). Implementing and managing peer learning. En D. Boud, R. Cohen y J. Sampson (Eds.). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. London: Kogan Page.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

- Duran, D.; Torró, J. y Vila, J. (2003). *Tutoria entre iguals*. Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- Duran, D. y Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interactions in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning & Instruction*, 15, 179-199.
- Duran, D. (coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Merino, E., Oller, M. y Vidal, A. (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: Publicacions de l'ICE de la UAB.
- Duran, D. (coord.); Blanch, S.; Corcelles, M.; Flores, M.; Oller, M.; Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escobedo, P. y Sales, A. (2012). El cambio que viene del aula: estrategias y recursos para la educación inclusiva. *Quaderns Digitals*, 71, Monográfico Didácticas Inclusivas.
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Graó.
- Good, T. y Brophy, J. (1997). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw Hill.
- Goodlad, S. (1998). *Mentoring and tutoring by students*. London: Kogan Page.
- Goodlad, S. e Hirst, B. (1989). *Peer tutoring: a guide to learning by teaching*. London: Kogan Page.
- Gordon, E. (2005). *Peer tutoring. A teacher's resource guide*. UK: Scarecroweducation.
- 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.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Moliner, O. y Saint-Vincent, L.A. (2014). Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción, en el marco de la escuela intercultural inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8 (2), 49-68.
- Moliner, L. (2015). *La tutoría entre iguales. Aspectos teóricos y elementos básicos para su planificación*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Moliner, L., Flores, M., y Duran, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 209-222.
- Moliner, O., Sales, A. y Traver, J. A. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (ed.) *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes* (pp. 29- 40). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-Acción: Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Sales, A. (2010). La Formación Intercultural Inclusiva del profesorado: Hacia la transformación social. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 65-82.
- Sales, A., Berrueto, R., y Moliner, O. (2012). Escuela Intercultural Inclusiva: Estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castelló: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill.
- Santos Guerra, M.A. (2000). La participación es un árbol: padres y madres, desde la ciudadanía, hacen escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 55-56, 105-116.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Topping, K. (1988). *The peer tutoring handbook: Promoting cooperative learning*. London: Croom Helm.
- Topping, K. (2000). *Enseñanza*. Bélgica: Academia Internacional de Educación.
- Topping, K. (2001). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Newton, MA: Brookline Books.
- Traver, J., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el Territorio: Algunas Claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119. Consultado el 15 de julio de 2015 en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art6.pdf>.