

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Noviembre 2015 – Abril 2016 / Volumen 9 / Número 2

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación



Dirección Editorial:

Mg. Cynthia Duk Homad

Editor invitado al presente número:

Dr. David Duran Gisbert

Coordinación Editorial:

Versión electrónica: Doctoranda, Cynthia Martínez-Garrido

Versión impresa: Dra. Sylvia Contreras Salinas

Comité Editorial:

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia	Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España
Dr. Eliseo Guajardo Ramos	Universidad Autónoma de Morelos, Cuernavaca - México
Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez	Universidad de Salamanca, Salamanca - España
Mg. Ofelia Reveco Vergara	Universidad Central de Chile, Santiago - Chile
Dra. Odete Moliner García	Universidad Jaume I de Castellón, Castellón - España
Dr. Arturo Pinto Guevara	Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar - Chile
Dra. Paula Riquelme Bravo	Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile
Dr. Javier Murillo Torrecilla	Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España
Mg. Beatriz Rodríguez Sánchez	Secretaría de Educación Pública, D.F. México
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres	Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España
Dra. Sylvia Contreras Salinas	Universidad Central de Chile, Santiago - Chile
Lic. Rosa Blanco Gujjarro	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Santiago - Chile

Consejo Científico:

Dr. Abelardo Castro Hidalgo	Universidad de Concepción, Concepción - Chile
Mg. Jaime Bermeosolo Bertrán	P. Universidad Católica de Chile, Santiago - Chile
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo	Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa - Brasil
Dr. Seamus Hegarty	Asociación Internacional de Evaluación de Logros Educativos
Dr. Víctor Molina Bahamonde	Universidad de Chile, Santiago - Chile
Dr. Mariano Narodowski	Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina
Mg. Rafael Sarmiento Guevara	Universidad Central de Chile, Santiago - Chile
Dr. Rodrigo Vera Godoy	Fundación HINENI, Santiago - Chile
Dra. Lani Florian	Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Escocia
Dr. Mel Ainscow	Universidad de Manchester, Manchester - Inglaterra
Lic. Fulvia Cedeño Ángel	Corporación Inclusión y Diversidad, Bogotá - Colombia
Mg. Soledad Cisternas Reyes	Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Impresión:

Gráfica LOM Miguel de Atero 2888, Fonos (56-2) 271 69695 – Santiago de Chile, Octubre 2015.

Edita:

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480

I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378

Dirección electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Educación, Universidad Central de Chile.

Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 2585 1307 – 2582 6760

Persona de contacto: Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

Santiago de Chile.

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378
Volumen 9 N° 2
Noviembre 2015 – Abril 2016

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, donde se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y las prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.

- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena, con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.
- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de octubre y el 30 de abril respectivamente (ver normas de publicación en apartado final).

Editorial

¿Puede la educación cambiar la sociedad?

F. Javier Murillo y Cynthia Duk

11-12

Sección Temática : Aprendizaje Entre Iguales Para La Inclusión

Theme section : Peer learning for inclusion

Presentación

Presentation

David Duran Gisbert

15-19

Artículos sección temática

Theme section articles

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 y
Vanessa Valdebenito Zambrano

23-40

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

41-58

Tutorías entre iguales de interfase: una práctica innovadora.

Interface peer tutoring: an innovative practice

Carina Santiviago Ansuberro, Alejandro Bouzó Martínez y
Fabiana De León Nicaretta

59-71

El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares

Cooperative learning and how to introduce it in schools

José Ramon Lago, Pere Pujolàs Maset, Gemma Riera y Ariadna Vilarrasa Comerma 73-90

Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo

Teacher training in cooperative learning and gifted students: an inclusive approach

Juan Carlos Torrego Seijo, Carlos Monge López, Mercedes Pedrajas López y Concepción Martínez Vírveda 91-110

El rol de los estudiantes como co-enseñantes

The role of students as co-teachers

Jacqueline Thousand, Richard Villa y Ann Nevin. 111-126

Artículos temática libre

Free theme articles

Educación intercultural bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014

Intercultural bilingual education in Argentina: the Chaco's case between 1987 and 2014

Ana Carolina Hecht 129-144

Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno

About the possibility of an inclusive education under the current Chilean economic and social development model

Bruno Lerena Romero y Jimmy Trejos Guerra 145-160

Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal

Inclusive education in higher education: dreaming the ideal lecturer

Anabel Moriña Díez, Dolores Cortés Vega y Víctor Molina Romo 161-175

La ausencia de teorización de la calidad educativa. Entre el empirismo abstracto y el idealismo mistificante

The absence of theorization of the quality of education. Between the abstract empiricism and the idealism

Miguel Ángel Olivo Pérez y Graciela González Juárez 177-194

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



EDITORIAL

¿Puede la educación cambiar la sociedad?

F. Javier Murillo y Cynthia Duk

Aunque la respuesta a esta cuestión puede parecer sencilla, no lo es tanto. Al menos no ha habido una respuesta unívoca en el último medio siglo. En estos 50 años hemos pasado del optimismo más desaforado, al pesimismo más frustrante. Y quizá no sea ni lo uno ni lo otro.

El punto de partida es la década de los 60, junto con el movimiento hippy, la guerra fría, la batalla por la conquista del espacio, el “haz el amor y no la guerra”... había una desmesurada confianza en que la educación podía cambiar el mundo, hacer un mundo más justo y mejor. La idea era simple, se puede mejorar la educación y con ello se mejorará la sociedad, es decir la educación como motor de cambio.

La certificación del fracaso de ese sueño hizo que se cayera en el pesimismo más absoluto. Así, en los 70 y 80 se asumió que el papel de la educación era el de reproducir las desigualdades de la sociedad. Quizá sea lógico pensar que es muy alta la probabilidad de que un niño o una niña procedente de una familia rica acabe teniendo un título universitario y eso le legitime para seguir siendo rico. Pero suponer que un niño o una niña pobre, solo por el hecho de pertenecer a una familia de escasos recursos, apenas consiga una titulación básica y acabe siendo pobre, ya no lo es tanto. Es más, si profundizamos un poco, nos damos cuenta que el papel de la escuela es seleccionar y jerarquizar a los estudiantes para que la sociedad mantenga el privilegio de unos pocos. Así la escuela cumple un papel de legitimador de las diferencias, desigualdades y exclusiones.

Nuestra visión en la actualidad se sitúa en un punto intermedio. Como dice magníficamente Apple (2012), la educación puede cambiar la sociedad, pero no tanto ni en el sentido que imaginamos o deseamos. Aunque tal vez la pregunta que nos debemos hacer sea otra: ¿qué hay que hacer para que la educación pueda cambiar el mundo?

Alguna certeza tenemos; por ejemplo, la coherencia entre lo que hacemos y lo que buscamos. Si queremos una sociedad democrática, debemos tener una escuela democrática. Si deseamos una sociedad inclusiva, sin discriminaciones ni marginaciones, debemos trabajar por una escuela inclusiva. Una escuela accesible a todos, donde todos se sientan valorados y se beneficien de la experiencia de participar y aprender en contextos de diversidad. Si buscamos una sociedad más justa, tenemos que trabajar por conseguir una escuela más justa, donde reciban más aquellos que más lo necesitan. O podemos mirarlo desde la otra perspectiva: una escuela elitista, competitiva, jerárquica, que segrega, que margina y que expulsa solo generará una sociedad con idénticas características.

También sabemos que si una escuela no se plantea explícitamente una educación de todos y para todos, una educación inclusiva, seguramente, quizá sin darse cuenta, estará favoreciendo inequidades y marginaciones. Porque solo con una acción intencionada y planificada es posible luchar contra las desigualdades de la sociedad.

Tres elementos para conseguir una escuela que contribuya a hacer una mejor sociedad (Smith, 2011):

- En primer lugar, docentes como intelectuales críticos. Profesores y profesoras comprometidos con los estudiantes y con la sociedad, sensibles ante las injusticias e implicados en la lucha contra ellas.
- En segundo lugar, estudiantes como agentes de cambio. Con autoestima, conocedores de las injusticias y sensibles ante ellas.
- En tercer lugar, comunidades educativas comprometidas y trabajando unidas en pos de valores y objetivos compartidos.

La educación puede hacer que la sociedad cambie, sin duda, pero si y solo si lo creemos posible y actuamos para que así sea.

Referencias bibliográficas

Apple, M.W. (2012). *Can education change society?* Londres: Routledge.

Smyth, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice*. Nueva York: Continuum.

PRESENTACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



PRESENTACIÓN

David Duran Gisbert

Durante el proceso de elaboración de este monográfico –al que agradezco la invitación a Cynthia Duk, editora de la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* se ha producido un hecho triste e inesperado. Pere Pujolàs, autor de uno de los artículos, ha fallecido. Pero ha sido un gran divulgador y estudioso del aprendizaje cooperativo y de la educación inclusiva. Sus obras, en esa intersección de campos (Pujolàs, 2001; o 2003), han actuado de referentes en el ámbito catalán e hispano-hablante. Pero además, su contribución a la formación del profesorado, tal como relata su artículo póstumo, ha sido especialmente valiosa. Quisiéramos que el monográfico constituya un pequeño reconocimiento a su figura. *¡Gràcies, Pere!*

Es bien sabido que el aprendizaje se produce, tal como nos decía Piaget, gracias a las interacciones con otros y, como añadiría Vigotsky, especialmente cuando estos otros (mediadores) tienen algo más de habilidad que el propio aprendiz.

La enseñanza tradicional ha considerado que ese papel de mediador –actuando entre el nuevo contenido y la actividad mental del aprendiz tenía que estar reservado al maestro, y que las interacciones entre iguales (o entre pares como se las prefiere denominar en América Latina) tenían poca relevancia educativa y debían ser eliminadas, o cuanto menos minimizadas de las clases.

Sin embargo, desde hace tiempo sabemos que las interacciones entre iguales, entre alumnos, convenientemente organizadas, pueden dar lugar a aprendizaje. Ciertamente no toda interacción –entendida como diálogo, intercambio comunicativo, acción conjunta... entre alumnos es equivalente de aprendizaje, como tampoco lo es toda interacción entre maestro y alumnos. Pero si cumple con algunos requisitos, de los que nos ocuparemos a lo largo del monográfico, sí puede ser una potente fuente de aprendizaje.

Existe una rica variedad de escenarios de aprendizaje entre iguales. Ya es clásica, por su utilidad, la distinción que Damon y Phelps (1989) propusieron, situando a lo largo de un continuo tres grandes escenarios o dimensiones. En base a las características de los participantes, los objetivos y principalmente al tipo de interacción, los autores distinguieron entre tutoría entre iguales (relación entre dos estudiantes que presentan diferentes niveles de conocimiento o habilidad respecto a un tema), aprendizaje cooperativo (relación centrada en la adquisición y/o aplicación de un conocimiento, entre un grupo de alumnos con habilidades heterogéneas dentro de márgenes de proximidad) y colaboración (relación centrada en la adquisición o aplicación de un conocimiento por dos o más estudiantes con habilidades similares).

Aunque los autores, como decíamos, concibieron los tres escenarios en un continuum de interacciones, sobra decir que dicha distinción en la práctica no siempre es clara y que las prácticas educativas, afortunadamente, son mucho más ricas que las perspectivas teóricas.

Si bien la distinción entre tutoría entre iguales y aprendizaje cooperativo sí se presenta nítida, la distinción entre aprendizaje cooperativo y colaborativo no lo es tanto y genera aún poco consenso. En nuestra opinión (Topping, Duran y Van Keer, 2015), dicha distinción parece más clara. En la enseñanza formal, especialmente en la obligatoria, los estudiantes deben aprender a cooperar, a desarrollar habilidades sociales complejas de trabajo con otros. Para lograr eso, no es suficiente con agrupar a los alumnos. Es necesario que el profesor les ofrezca marcos estructurados, que sirven de ayuda y a la vez tratan de convertir las interacciones en aprendizaje. Estos marcos de estructuración de la interacción son los que justamente brindan las propuestas instruccionales de los métodos de aprendizaje cooperativo o de la tutoría entre iguales. El aprendizaje colaborativo, en el cual los propios participantes organizan la interacción en el equipo, parece más propio de contextos donde los participantes eligen a sus compañeros o colegas, tienen una motivación alta para lograr el objetivo y disponen de habilidades sociales de trabajo en equipo. No es extraño pues, que este monográfico, centrado en el ámbito de la educación formal, tome preferentemente en consideración la tutoría entre iguales y el aprendizaje cooperativo.

¿Pero qué relación hay entre aprendizaje entre iguales y educación inclusiva? Como sabemos, desde el movimiento hacia la inclusión se ha planteado repetidamente el aprendizaje entre iguales (especialmente las dos dimensiones mencionadas) como estrategia instructiva de primer orden para la inclusión. La inclusión tiene que ver con el sentimiento de pertenencia y aceptación dentro del grupo clase. Y para ello es necesario que todos sus miembros estén presentes, participen y aprendan. La utilización preferencial del trabajo individual, aislado, ofrece pocas oportunidades de inclusión. Sentirse miembro de la comunidad -empezando por la clase- requiere que el alumnado tenga oportunidades de interactuar y ofrecerse ayudas pedagógicas mutuas, convirtiendo las aulas en comunidades de aprendizaje donde todos aprendemos de todos.

Si vemos que la inclusión necesita al aprendizaje entre iguales, éste no podría tener lugar sin la inclusión. El aprendizaje entre iguales (especialmente las dos dimensiones mencionadas) necesita las diferencias entre alumnos. Es justamente gracias a la diversidad del alumnado (a su nivel de conocimiento o de habilidad distintas), que los estudiantes tienen oportunidades de aprender. El aprendizaje entre iguales necesita la diferencia, por eso es una metodología para la diversidad. Necesitamos aulas heterogéneas, con alumnos distintos, para poder llevarlo a cabo. A menudo buscamos la diversidad mezclando alumnos de distintos cursos o incluso de distintos niveles educativos, como se verá en los artículos del monográfico. El aprendizaje entre iguales es una metodología para la inclusión porque su práctica nos permite ver las diferencias, no como un problema, sino como un recurso pedagógico. Aprendemos porque somos diferentes.

A pesar de la relevancia educativa de la cooperación, de la potencialidad del aprendizaje entre iguales como metodología para una educación de calidad para todos, y de que el aprendizaje cooperativo sea uno de los tópicos más investigados en psicología de la educación, contando con un buen respaldo empírico (Johnson y Johnson, 2009), la realidad es que su práctica cuenta aún con múltiples dificultades y resistencias. No solo en el ámbito latinoamericano, sino también en el anglosajón. Sharan (2010) sintetiza dicha paradoja entre el valor pedagógico del aprendizaje cooperativo y la problemática de su puesta en práctica y concreta elementos para superarla: formar al profesorado en las bases conceptuales del aprendizaje cooperativo; distinguir distintos tipos de métodos y técnicas, organizar las interacciones dentro de los equipos; y desarrollar el nuevo rol transformativo (no transmisivo).

Y seguramente este último es, a mi parecer, el principal obstáculo con el que se encuentra el aprendizaje entre iguales: la concepción de enseñanza y aprendizaje tradicional, basada en un modelo transmisivo, en el cual el profesor enseña y –traspasando información– el alumnado aprende. En este contexto, el aprendizaje entre iguales se enfrenta a dos grandes retos.

1. Compartir la capacidad de enseñar con nuestros alumnos. Las formas actuales de entender el aprendizaje y la enseñanza se basan en una concepción sociocultural en la que el aprendizaje, si bien es individual, se construye a partir de interacciones sociales con alguien un poco más hábil. Ello implica comprender que los alumnos pueden desarrollar el papel de mediadores –enseñantes_ de sus compañeros. Pero para que esto ocurra, el profesor debe compartir el último monopolio que le queda: la capacidad de enseñar. Debe estimular situaciones en las que los alumnos se ofrezcan ayudas pedagógicas mutuas, capacitándolos y dotándolos de instrumentos para que actúen como enseñantes de sus compañeros. Los profesores, así, no somos los únicos que enseñamos en las clases.
2. Aprender enseñando. Las actuales concepciones de la enseñanza y aprendizaje sostienen que en la zona de desarrollo próximo también aprende el participante más hábil (Wells, 2001). Disponemos de evidencias de que la actividad compleja de enseñar a otros tiene un alto potencial de aprendizaje para uno mismo (Duran, 2014). Si este principio, aprender enseñando, es comprendido por maestros, alumnos y familias, todos ellos verán al alumno tutor como alguien que aprende gracias a las ayudas que ofrece a compañeros que lo necesitan (en vez de como alguien que pierde sus propias oportunidades de aprender ayudando a otros). Si extendemos el concepto de aprender enseñando, los alumnos con más dificultades serán bienvenidos, porque gracias a ellos todos tendremos más oportunidades de aprender.

El monográfico que presentamos hace una aportación sustancial a ayudar a comprender y ofrecer herramientas conceptuales y prácticas sobre el aprendizaje entre iguales como metodología para la inclusión.

El primer artículo –de los catalanes David Duran y Marta Flores y de la chilena Vanessa Valdebenito, miembros del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales de la Universitat Autònoma de Barcelona revisa a fondo el concepto de tutoría entre iguales y aporta evidencias sobre su efectividad, especialmente para alumnos en situación de vulnerabilidad. Además plantea una práctica diseñada por dicho grupo, *Leemos en pareja*, ofreciendo indicaciones para asegurar la participación y aprendizaje de alumnos con más necesidades de ayuda.

El segundo artículo –de Odet Moliner, Lidón Moliner, Aida Sanahuja y Valentín Sanmateo, todos ellos de la Universitat Jaume I de Castellón– plantea una investigación-acción, también sobre *Leemos en pareja*, pero en este caso desde la perspectiva de la interculturalidad y la participación democrática. Los resultados sugieren la potencialidad, pero a la vez la complejidad de la tutoría entre iguales, que requiere de una puesta en práctica cuidadosa para la que se ofrecen guías.

El tercer artículo –de los uruguayos Carina Santiviago, Alejandro Bouzó y Fabiana de León, del Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Universidad de la República– nos muestra resultados preliminares de un programa educativo para favorecer la inclusión, basado en la tutoría entre iguales. En este caso, los tutores son estudiantes universitarios que mejoran su compromiso educativo orientando a estudiantes de enseñanza media. Los datos aportan evidencias de la potencialidad del aprendizaje entre iguales, en este caso entre estudiantes de distintas edades y etapas educativas.

El cuarto artículo –de José Ramón Lago, Pere Pujolàs, Gemma Riera y Ariadna Vilarrasa, miembros del Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad de la Universitat de Vic, en Cataluña– describe y aporta resultados de proyectos desarrollados por el grupo para la introducción del aprendizaje cooperativo en las aulas y centros de primaria. El artículo nos muestra cómo apoyar los procesos de incorporación del aprendizaje cooperativo y la necesidad de enseñar deliberadamente a los alumnos a cooperar, como una competencia formativa más.

El quinto artículo –de Juan Carlos Torrego, Carlos Monge, Mercedes Lorena y Concepción Martínez, todos ellos de la Universidad de Alcalá, en Madrid– nos expone con detalle un programa de formación de profesorado para atender a los estudiantes con altas capacidades desde el aprendizaje cooperativo. Sabemos que los alumnos con altas capacidades requieren, para su éxito escolar, el avance de las prácticas escolares hacia la inclusión. La escuela homogeneizadora puede hacerlos fracasar tanto como a los alumnos con déficits o discapacidades. Por eso su atención ofrece poderosas razones a favor de la inclusión, que muestran que ésta es beneficiosa para todo el alumnado. Torrego y sus colaboradores están desarrollando un potente trabajo en esa línea.

El sexto y último artículo –de los estadounidenses Jacqueline Thousand, Richard Villa y Ann Nevin, reconocidos autores de la educación inclusiva– nos plantean una posibilidad de práctica instructiva muy innovadora. Partiendo de centros que tenían experiencias asentadas de tutoría

entre iguales –con alumnos- y de docencia compartida –entre profesores– surgió la posibilidad de ofrecer a los alumnos la oportunidad de actuar como co-docentes de los profesores, compartiendo la docencia para ofrecer oportunidades a los alumnos de aprender enseñando a sus compañeros. El artículo, además, plantea la propuesta desde reflexiones prácticas.

Confiamos que este monográfico rinda un pequeño homenaje a la memoria de Pere Pujolàs, y que a la vez resulte útil para entender mejor la potencialidad del aprendizaje entre iguales como metodología para la inclusión.

Referencias bibliográficas

- Damon, W. y Phelps, E. (1989). Critical distincions among three approaches to peer education. *International Journal or Educational Research*, 13 (1), 9-19.
- Duran, D. (2014). *Aprensenar: Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational researcher*, 38, 5, 365-379.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45, 2, 300-313.
- Topping, K., Duran, D. y Van Keer, H. (2015). *Using Peer Tutoring to Improve Reading Skills*. Londres: Routledge.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Sección Temática

Aprendizaje entre iguales para la inclusión
Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



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). *Aprender enseñar. 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 schoolbenefits 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.

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, Berrueco 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 plantemos 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., Berruero, 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>.

Tutorías entre iguales de interfase: una práctica innovadora

Interface peer tutoring: an innovative practice

Carina Santiviago Ansuberro* · Alejandro Bouzó Martínez** y Fabiana De León Nicaretta***

Recibido: 20-06-2015 - Aceptado: 5-09-2015

Resumen

En Uruguay se han definido políticas educativas de inclusión que involucran a las principales instituciones gubernamentales en educación del país, en el marco del Sistema Nacional de Educación Pública. El presente trabajo expone los resultados preliminares de la investigación sobre las percepciones que los estudiantes universitarios tutores tienen acerca de los aprendizajes adquiridos, como resultado de su participación en la asignatura de tutorías entre iguales de interfase. Involucra a 110 estudiantes universitarios que participan en espacios de tutorías entre iguales en 35 centros educativos de enseñanza media. Se utiliza una estrategia metodológica mixta, que incluye la aplicación de un formulario con preguntas abiertas y cerradas. De los resultados se desprende que la experiencia es altamente valorada, constituyéndose en un aporte fundamental no solo por la resignificación de sus itinerarios educativos, sino para el ejercicio de su práctica profesional.

Palabras claves: tutorías entre iguales. enseñanza superior. enseñanza media superior. políticas educativas de inclusión.

* Prof. Agda del Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República Uruguay carinasantiviago@gmail.com

** Prof. Adj. del Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República Uruguay a.bouzo@cse.edu.uy

*** Asist. del Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República Uruguay f.deleon@cse.edu.uy

Abstract:

In Uruguay, we have defined inclusive education policies, involving key state education institutions in the country as part of a National System of Public Education. This document presents the preliminary results of a study on perceptions that college student tutors have about the learning acquired by participating in curricular interface peer tutoring. It involves approximately 110 university students who participate in peer tutoring spaces in 35 secondary schools. A mixed methodological strategy is used, which includes the application of a form with open and closed questions. From the results, it appears that the experience is highly valued, becoming a fundamental contribution, not only to the redefinition of the students' educational pathways, but for their future professional practice.

Keywords: peer tutoring. inclusive education policies. higher education. higher secondary education.

1. Introducción

La Universidad de la República (Udelar) ha iniciado en los últimos años un proceso de transformación, incorporando nuevas orientaciones en la malla curricular. En 2011 se aprueba la nueva Ordenanza de Grado, la que establece que en todas las formaciones se “posibilitará la formación integral de todos sus alumnos... procurará –a través de diferentes medios pedagógicos, donde las actividades de extensión tendrán un rol fundamental– asegurar que el proceso formativo implique una fuerte socialización en valores que se dé en contacto directo con la realidad del medio social” (Consejo Directivo Central, Udelar, p. 2, 2011).

Durante el año 2012, el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá) comienza a avanzar sustancialmente en el proceso de creditización de las experiencias de tutorías entre iguales, impulsadas tanto a la interna de la universidad, como entre ésta y la enseñanza media superior, asentado en el convencimiento de que las prácticas de tutorías entre iguales promueven procesos de aprendizaje significativos, tanto para tutores como tutorados (Melero y Fernández, 1995; Cortese, 2005; Duran, 2014).

En el marco de esta línea, en 2013 se desarrolla la materia de “Tutorías entre iguales: estudiantes de enseñanza superior y enseñanza media”. Esta propuesta de formación integral vincula enseñanza, extensión e investigación y se constituye en una materia optativa y electiva para algunas facultades e institutos de la Udelar, como la Facultad de Medicina, Facultad de Veterinaria, Facultad de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación e Instituto Superior de Educación Física.

La propuesta curricular se desarrolla en Montevideo y en todos los centros universitarios de la Udelar a partir de 2014. Involucra a 110 estudiantes universitarios y 2000 estudiantes de enseñanza media superior. Los que participan en espacios de tutorías entre iguales en 35 centros educativos de enseñanza media superior del Consejo de Educación Secundaria (CES)

y del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), en 7 departamentos del país, en el marco del Programa interinstitucional Compromiso Educativo (PCE).

La experiencia de tutorías entre iguales no solo se visualiza como un aporte fundamental para la trayectoria educativa del tutor par, sino que se constituye en una estrategia de tránsito y de preparación para el acceso a la educación superior. Las experiencias de participación de estudiantes universitarios, como tutores pares, en el respaldo a los estudiantes de educación media superior, desarrolladas por el Progesa, representa un trabajo de interfase que impacta de manera positiva en los aprendizajes tanto de los estudiantes de enseñanza media como universitarios, promoviendo e impulsando el desarrollo de un modelo de aprendizaje activo, basado en la cooperación y la solidaridad entre pares, que aportan modelos de identificación positiva, para potenciar la validez de la educación y la continuidad en los estudios (De León, Lujambio y Santiviago, 2013).

En este sentido, el presente trabajo, centrado en una perspectiva socio-constructivista del aprendizaje, muestra los resultados de la investigación que tiene por objetivo explorar las percepciones de los estudiantes universitarios, acerca de los aprendizajes adquiridos al participar de la materia curricular de tutorías entre iguales.

2. Contextualización de la experiencia

Programa Compromiso Educativo: una práctica educativa innovadora

El Programa Compromiso Educativo (PCE) constituye una política pública interinstitucional, en la que participan diferentes instituciones en materia de educación del Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública, Universidad de la República, Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Desarrollo Social, Instituto Nacional de la Juventud, Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay. Partiendo del diagnóstico de los altos índices de desvinculación de enseñanza media superior del Uruguay, particularmente en los sectores socioeconómicos más vulnerables, el programa establece como objetivo mejorar las condiciones para que los estudiantes de educación media superior permanezcan y potencien sus trayectorias en el sistema educativo público.

El PCE se desarrolla a través de tres grandes componentes: becas de apoyo económico, las cuales son aproximadamente unas 7500 en total, acuerdos educativos, firmados entre el centro educativo y las familias, y los espacios de tutorías entre iguales. Estos componentes tienen como eje articulador, el abordaje de las dimensiones subjetivas, institucionales y sociales, con la finalidad de potenciar las trayectorias.

Los espacios de tutorías entre iguales pretenden promover un espacio para la comunicación y el diálogo entre estudiantes de diferentes niveles. La práctica en los espacios de tutorías se centra en el trabajo cooperativo, fundamentalmente en las tutorías entre iguales, donde la heterogeneidad de estudiantes y el acompañamiento docente potencian la interacción y las

habilidades sociales, favoreciendo una participación activa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes implicados.

La participación de la Udelar en el marco del Programa Compromiso Educativo, se establece en relación a este último componente y se desarrolla a través del Programa de Respaldo al Aprendizaje a partir de la experiencia acumulada por el programa desde 2007, en la temática de tutorías entre iguales, entre estudiantes universitarios y de enseñanza media superior.

El Programa Compromiso Educativo comienza a implementarse desde el año 2011 aproximadamente en el 30% de los centros educativos de enseñanza media superior del país, extendiéndose en 2014 a más del 70%. Para la selección de los centros educativos se prioriza aquellos con mayor índice de repetición y desvinculación.

En 2013 se evalúa el PCE en sus ediciones 2011-2012. Analizando los datos presentados en el informe, se desprende que los estudiantes, tanto del CETP como del CES que participan del PCE, ven claramente afectada de forma positiva su trayectoria educativa. Respecto al impacto referente a los niveles de aprobación del CETP-UTU, el 76% de los estudiantes que participa en PCE aprueba su año lectivo, mientras que aquellos que pertenecen al mismo centro educativo, pero no participan del PCE, aprueban en un 58%. A nivel del Consejo de Educación Secundaria, los estudiantes que participan del PCE, tienen un nivel de aprobación del 71%, mientras que aquellos estudiantes que pertenecen al mismo centro educativo pero no participan del PCE mantienen un nivel de aprobación del 61%. En lo referente a la desvinculación, la evaluación plantea que de los estudiantes que participaron del programa, en los años 2011 y 2012 se desvinculo un 13,3%, mientras que los estudiantes que no participaron alcanzaron un 29,6%, cifra aún menor que la de los centros que no participan del programa (Programa Compromiso Educativo, 2013).

Si bien el programa se encuadra dentro de una definición política innovadora en nuestro país y la región, promoviendo una estrategia multidimensional que potencia la construcción de trayectorias educativas de los estudiantes, la evaluación realizada por el PCE se centra en el impacto del mismo en la permanencia de los estudiantes de enseñanza media superior, no avanzando en los aportes que la práctica tiene para los tutores que se involucran con el programa, desde su condición de estudiantes.

En el entendido de que esta propuesta promueve aprendizajes y potencia las trayectorias educativas de todos los estudiantes que participan, desde la Udelar se entendió pertinente avanzar y producir conocimiento respecto a los aprendizajes que la práctica tiene para los estudiantes universitarios, paso necesario si se quiere avanzar en cuanto al reconocimiento de las tutorías como espacios de formación, por parte del colectivo universitario.

3. Marco conceptual

Se presentan las principales nociones y conceptos que orientan el diseño e implementación de la propuesta curricular de tutorías entre iguales impulsada por el Progreso, así como el marco desde el cual se analizan los aprendizajes que la experiencia desencadena.

3.1. Una nueva forma de concebir el aprendizaje: El aprendizaje como proceso

La experiencia presentada se sustenta en una perspectiva teórica socio-constructivista del aprendizaje, en donde la interacción de los sujetos es un factor principal en la construcción del conocimiento.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, en el marco del desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento (Castells, 2000), han provocado cambios en la concepción del aprendizaje y expectativas en relación a sus potencialidades para la extensión y democratización de la educación. Sawyer (2008) plantea que este cambio hacia la sociedad del conocimiento cuestiona el modelo tradicional de la educación orientado al resultado y a la obtención de productos, a través de un modelo que privilegia la transmisión y repetición de los conocimientos y no la construcción compartida de los mismos.

La educación formal no ha logrado acompañar aún los cambios impuestos por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, y continúa enfocándose hacia un modelo homogeneizante, que privilegia la enseñanza y no el aprendizaje.

En este plano, la perspectiva socio-constructivista del aprendizaje se erige como un modelo teórico que logra contextualizar los aprendizajes en el marco de las actuales sociedades. Mientras que el modelo constructivista clásico centra su objetivo en la actividad mental del estudiante, el socio-constructivista lo hace en la actividad conjunta. Tiene como uno de sus antecedentes relevantes las teorizaciones de Vigotsky, que plantea que los procesos psicológicos superiores tienen su raíz en procesos sociales y que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos que se desarrolla de manera personal, pero en interacción con otros, colocando la dimensión social como aspecto central del mismo.

Coll (2010) plantea una nueva ecología del aprendizaje (Barron 2006), donde la acción educativa estaría distribuida en diferentes escenarios y con distintos agentes educativos, en un modelo de educación emergente que busca contrarrestar los efectos homogeneizantes de la globalización, para apuntar a una personalización creciente de los aprendizajes, como vía de acceso al conocimiento. En este sentido postula dos tipos de aprendizaje: implícito o incidental, y voluntario o intencional.

El primero está dado por aquellos aprendizajes complejos que se realizan de forma más o menos espontánea en diferentes escenarios, incluidas las instituciones educativas, y se caracterizan por no necesitar un esfuerzo consciente para realizarlo. Los procesos de socialización, las costumbres la adquisición del lenguaje oral, constituyen algunos de sus ejemplos más relevantes.

El aprendizaje voluntario o intencional es entendido como una adquisición de sistemas complejos y organizados, los cuales requieren de contextos institucionales específicos para que sean producidos. En la medida que el aprendizaje requiere una disposición favorable, es indispensable que el aprendiz pueda atribuirle un sentido al aprendizaje. Coll (2010) entiende a este tipo de aprendizaje “(...) como un proceso de construcción de significados, fruto de una intensa actividad mental constructiva del alumnado, orientada al establecimiento de relaciones y conexiones entre, por un lado, los conocimientos y experiencias previas, y de otro, los contenidos del currículo” (p. 6).

3.2. Aprender y enseñar. La tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales, en tanto método cooperativo, se basa en la creación de parejas con una relación asimétrica, con un objetivo común, compartido y conocido (Duran y Vidal, 2004). Si bien ambos integrantes poseen la característica de ser estudiantes, existe una relación asimétrica determinada no solo por la diferencia de niveles educativos, sino también por las aptitudes y habilidades alcanzadas por el tutor en esta experiencia, en relación a su proceso de formación y su tránsito por la enseñanza media y terciaria de las que dará cuenta.

La experiencia entre pares ubica tanto al tutor como al tutorado en un rol activo respecto al proceso de aprendizaje, lo que implica pensar el aprendizaje en términos de bidireccionalidad, donde en ambas partes se producen procesos subjetivantes. El aprendizaje cooperativo constituye una metodología para la educación inclusiva, que posibilita pensar en la diversidad como un valor positivo (Duran, 2006).

La tutoría entre iguales, se determina por el establecimiento de un vínculo, caracterizado por la cercanía y la condición de ser estudiantes, donde se establecen similares estrategias de comunicación que habilitan un intercambio fluido, que enriquecen y potencian la relación (Santiviago y Mosca, 2010). Trabajar cooperativamente implica tomar la heterogeneidad y las diferencias entre estudiantes, no como un elemento distorsionante, sino como un elemento fundamental para promover los procesos de aprendizajes (Duran y Monereo, 2012), lo que conlleva una ruptura de ciertos modelos de enseñanza tradicionales que priorizan el desarrollo de interacciones competitivas e individualistas.

4. Metodología

La investigación se propuso relevar y analizar las percepciones de los estudiantes universitarios, respecto a los aprendizajes adquiridos a lo largo del tránsito por la propuesta curricular de tutorías entre iguales. Se establecieron como objetivos específicos del estudio, caracterizar el perfil de

estudiantes que participan de la propuesta explorar los aprendizajes valorados por los estudiantes para su inserción profesional y conocer las fortalezas y debilidades de la propuesta formativa.

Se utilizó una estrategia metodológica mixta mediante la aplicación de un cuestionario de 33 preguntas elaborado ad hoc, denominado “Autoevaluación del tránsito por el Programa Compromiso Educativo”. El instrumento estuvo conformado por preguntas distribuidas en escalas tipo Likert, ítems de respuesta múltiple y preguntas abiertas y dicotómicas. Se organizó en tres grandes dimensiones: datos sociodemográficos, por medio del que fueron obtenidas informaciones tales como edad, sexo, procedencia, años de escolaridad, servicio universitario, entre otras; aprendizajes generados en la experiencia de tutorías entre iguales, en donde se releva no solo los aprendizajes y las herramientas adquiridas durante el proceso, sino también las expectativas y motivaciones que los llevaron a la elección dentro de su trayectoria de formación, de una materia optativa con estas características; y la última dimensión estuvo centrada en la evaluación de curso.

Fueron incluidos en la investigación estudiantes de enseñanza superior que cursaron la materia durante el 2014 tanto en Montevideo como en los centros universitarios del interior del Uruguay. La muestra estuvo compuesta por un total de 110 estudiantes de diferentes servicios universitarios.

Del total de estudiantes que participaron de la materia, se destaca que la distribución por género fue la siguiente: 63,5% mujeres y 36,5% hombres. El 20,2% del total pertenece al área social - artística, el 77,4% al área salud y un 2,4% al área de las tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat. El 44% de los estudiantes participantes ingresaron a la Universidad de la República en 2014, mientras que el restante 56% lo hizo en años anteriores.

5. Presentación de la experiencia de tutorías entre iguales

Los estudiantes universitarios que participan de la materia “Tutorías entre iguales: estudiantes de enseñanza superior y enseñanza media” realizan su instancia práctica en los espacios de tutorías entre iguales del Programa Compromiso Educativo. Esta propuesta rescata el trabajo en lugares externos al aula, como espacios que ofrecen oportunidades y herramientas para aprender, lo que se contrapone a otros modelos educativos que ubican como centro único de aprendizaje a la educación de aula.

La materia establece dentro de sus objetivos:

1. Promover un modelo de aprendizaje activo, basado en la cooperación y la solidaridad entre estudiantes, que promueva mayores niveles de autonomía.
2. Orientar el aprendizaje de habilidades concretas y fundamentales, como la elaboración de un plan de trabajo, planificación de acciones, evaluación de su implementación y resultados, registro y sistematización del proceso de trabajo.

3. Fomentar la adquisición de herramientas para una formación integral, entendida ésta en tres sentidos, como el abordaje del contenido a partir de miradas interdisciplinarias; la construcción intersectorial e interinstitucional de propuestas orientadas a problemáticas concretas y, su acepción más tradicional, la integración y articulación de las tres funciones universitarias: enseñanza, extensión e investigación.
4. Reflexionar acerca de las instituciones educativas, particularmente sobre los centros de enseñanza media superior, y sus lógicas desde una mirada diferente a la que poseen por la experiencia de haber pasado por la enseñanza media como estudiantes.

5.1. Plan de trabajo

El plan de trabajo establecido en el marco de la propuesta curricular consta de tres etapas, que si bien son sucesivas en cuanto al comienzo, en su desarrollo, algunas de ellas, comparten tramos simultáneos:

Trabajo previo al inicio de los espacios de tutorías entre iguales

Se da inicio al proceso de formación y acercamiento a los actores del PCE. Se centran en el abordaje de aspectos conceptuales y operativos del aprendizaje cooperativo y de las tutorías entre iguales; conocimiento del PCE y de la coyuntura socio-económica y política en la que se desarrolla, así como los diferentes modelos universitarios, su historia y la integralidad de funciones.

Implementación de los espacios de tutorías entre iguales

En esta etapa, se inicia el trabajo de campo y la articulación teoría - práctica.

Los estudiantes tutores participan semanalmente en los espacios de tutorías entre iguales con estudiantes de enseñanza media superior a contraturno, por lo que la participación de estudiantes es voluntaria. En esta etapa, los estudiantes tutores, en coordinación con los docentes, planifican diferentes actividades que incluyen el apoyo académico específico, en temas donde los estudiantes universitarios se están formando, estrategias de orientación y de apoyo, así como temas de actualidad y de interés para los jóvenes.

Reflexión y construcción de sentido

La experiencia de campo, así como el propio funcionamiento grupal, son objeto de reflexión sistemática, tanto a efectos de la formación integral universitaria como del análisis crítico de la praxis. Es necesario construir estrategias que permitan articular y dar sentido a los aprendizajes, en el entendido de que la vinculación con la comunidad y sus distintos actores fortalece la atribución de significados de lo que se aprende y que la experiencia permite a los estudiantes tutores resignificar sus propios itinerarios educativos.

6. Resultados

De todos los estudiantes encuestados, se destaca que un 67,4% no había contado con una experiencia de participación social, con anterioridad al cursado de esta materia, mientras que un 32,6% sí, fundamentalmente en proyectos de extensión universitaria y por participación en asociaciones civiles. Si se toman aquellos estudiantes que ingresaron en 2014 a la Udelar, un 78,4% de ellos no contaba con experiencia de participación social previa, porcentaje que desciende a 59,6% para los estudiantes que ingresaron antes de 2014. Esto implica que el curso “Tutorías entre iguales: estudiantes de enseñanza superior y enseñanza media” representó un primer involucramiento activo con la realidad social y con una práctica de extensión universitaria para un muy alto porcentaje de estudiantes que lo cursaron, y en especial para aquellos estudiantes que comenzaron su formación de grado.

Cuando se les consultó a los estudiantes respecto a su conocimiento previo del PCE, un 79,1% no conocía el programa, mientras que el restante 20,9% sí. Esto significa que el curso resultó también un mecanismo de conocimiento del compromiso educativo en el ámbito universitario. Es importante destacar que los estudiantes universitarios pueden participar del PCE independientemente de la creditización o no, la diferencia en transitar de una forma u otra radica en la carga horaria y el acompañamiento docente, esto último posibilita que se constituya en una verdadera experiencia de tutorías entre iguales.

Respecto a la consulta acerca de si la práctica les brindó nuevos aprendizajes o herramientas, del total de los estudiantes encuestados, un 89,5% respondió afirmativamente.

Los aprendizajes que los estudiantes identifican como adquisición, a partir de su tránsito por el curso, refieren a diversos aspectos. Mayoritariamente, hacen referencia al desarrollo de habilidades interpersonales, identificando aprendizajes tales como: *“aprender a trabajar en equipo”*; *“pensar propuestas, tener un proyecto en común, trabajo en grupo, cooperación”*; *“herramientas de integración y comunicación”*; *“escucha, adaptación”*; *“formación para posicionarse frente a un grupo, capacitación para establecer vínculos y relaciones con estudiantes adolescentes, herramientas para desarrollar actividades grupales”*, entre otros ejemplos.

Para continuar desglosando los aprendizajes adquiridos, se consultó a los estudiantes respecto a su grado de acuerdo con diversas afirmaciones. De este modo, comprobamos que un 80,3% que cursaron la asignatura está bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la experiencia les brindó herramientas para el trabajo con otros. Únicamente, un 7% está muy poco de acuerdo o para nada de acuerdo con esta afirmación.

Los estudiantes también valoran particularmente el desarrollo de habilidades para trabajar con adolescentes y pares más jóvenes, al responder que aprendieron a: *“trabajar cooperativamente con estudiantes de diferentes edades”*; *“me brindó la posibilidad de trabajar con otros estudiantes, cosa que no había hecho anteriormente y que para mi carrera, que es profesorado de educación física, me sirve muchísimo”*.

Algunos aprendizajes identificados refieren también a la adquisición de mayor confianza en sí mismos como *“aprender a hablar frente a un numeroso grupo de estudiantes”*; *“me ayudaron a dejar de lado el miedo a hablar por si estaba mal”* y asumir responsabilidades *“me sirvió para hacerme más responsable”*; *“ponerse delante de un grupo y tener responsabilidades con el grupo”*; *“Trabajar en equipo y la responsabilidad que hay que tener, ya que teníamos un rol a cumplir”*. Señalan también como aprendizaje el haber adquirido herramientas para dinamizar grupos: *“técnicas de aprendizaje cooperativo que no conocía”*; *“trabajo con técnicas recreativas y de acercamiento hacia el estudiante”* y al haber aprendido a desenvolverse en un contexto institucional *“aprendí más sobre lo que es una institución educativa y cómo funciona la misma”*; *“cómo manejarnos en una institución diferente a la que realizamos los estudios”*.

Un 60,4% señaló que a través de esta experiencia adquiere herramientas para coordinar grupos y un 61,6% indicó que adquirió confianza para defender sus puntos de vista. Asimismo, un 61,7% de los estudiantes sostuvo que esta experiencia le permitió argumentar sus ideas frente a otros, al tiempo que un 67,5% planteó que fortaleció sus herramientas para la comunicación oral.

Por otra parte, los estudiantes plantean que aprendieron a planificar, a organizarse y a llevar a cabo actividades: *“el poder construir una planificación previa para ser ejecutada”*; *“qué actividades realizar para cada encuentro, cómo tratar con los referidos, qué cosas hay que tener en cuenta”*; *“me ayudó a planificar y ejecutar actividades en conjunto”*. Acerca de este aspecto, un 65,1% de los estudiantes afirmó que esta experiencia les brindó nuevos aprendizajes en este sentido, en tanto un 18,6% señaló que está más o menos de acuerdo con esta afirmación y un 16,3% que está muy poco o para nada de acuerdo.

La interdisciplina constituye otra de las características diferenciales de esta asignatura. La misma fue reconocida por algunos estudiantes como un aprendizaje valorado *“interrelación con otras disciplinas”*; *“trabajo con compañeros de otras carreras”*, *“me agradó trabajar con estudiantes de diferentes áreas, me llevó a ver las cosas desde otras perspectivas”*. En este sentido, un 74,4% de los estudiantes afirmó que valora de esta experiencia el trabajo con estudiantes de otras carreras.

A su vez, la integralidad de funciones representa otro de los aspectos clave de esta propuesta y más de la mitad de los estudiantes (un 85,5%) indicó que efectivamente esta asignatura le permitió integrar las funciones universitarias de enseñanza, extensión e investigación.

Teniendo en cuenta que se trata de un curso que apunta a una formación que integra diversas áreas del conocimiento y que genera aprendizajes no vinculados a una disciplina específica, se consideró importante evaluar si los estudiantes consideran que los aprendizajes adquiridos son relevantes para su formación disciplinar. *“Considero que es relevante realizar prácticas en diferentes ámbitos para un mejor desempeño profesional”*; *“ya que mi carrera es docente, la experiencia de compromiso fue de crecimiento tanto en lo teórico como en lo experimental, en el trabajo con los adolescentes y con mis compañeros de equipo”*.

Las respuestas identifican como enriquecedores de la formación disciplinar, los mismos aspectos señalados anteriormente como aprendizajes transversales. Principalmente, los estudiantes hacen referencia a la importancia de aprender a trabajar en equipo, de tener una práctica en territorio y, en particular, muchos subrayan el trabajo con adolescentes y jóvenes como modo de superar algunas pre nociones y como forma de adquirir experiencia para una futura práctica laboral, *“conocer las diferentes realidades sociales y su relación con la importancia que se le brinda al estudio”*; *“conocer otros contextos”*; *“contacto con otras realidades, principalmente con la realidad vivida por los adolescentes de hoy en día”*; *“entender que existen realidades muy diferentes a las que estoy acostumbrado”*.

El acercamiento a la práctica, al trabajo con adolescentes y a diversos contextos socioeconómicos fue destacado por estudiantes de diversas disciplinas, tales como Trabajo Social, Medicina, Psicología, Educación Física, Humanidades y Ciencias de la Educación entre otras. *“Es necesario adquirir estas herramientas, no solo para un médico, sino para un estudiante de medicina. Continuamente estamos interactuando con otros colegas, pacientes y familiares”*. *“En mi formación profesional, el curso me dejó una experiencia significativa en cuanto al relacionamiento humano. En ISEF (Educación Física), hasta este año que transcurre no tenemos instancias que involucren un relacionamiento con diferentes poblaciones de la sociedad, es decir que carecemos de algunos aspectos que nos llevan a crecer no solamente en el ámbito profesional sino que también como personas”*.

En resumen, un 76,7% de los estudiantes que cursaron esta asignatura en 2014, afirmó que está bastante o totalmente de acuerdo con que esta experiencia contribuyó al desarrollo de su futuro perfil profesional, destacando que los mayores aprendizajes para su formación profesional refieren a aprendizajes transversales y no tanto disciplinares entre los que se subrayan el desarrollo de habilidades interpersonales, la adquisición de mayor confianza en sí mismos, la capacidad para asumir responsabilidades y desenvolverse en diferentes contextos, entre otros.

7. Conclusiones

La propuesta curricular de tutorías entre iguales, diseñada e implementada por el Programa de Respaldo al Aprendizaje, se presenta como una apuesta importante e innovadora, ya que no solo está enmarcada en un programa que vincula a distintos niveles del sistema de educación pública del Uruguay, sino que también reconoce por parte de la Udelar a las tutorías como una práctica de enseñanza y trabajo social con la comunidad. En este sentido, el ex Rector de la Udelar, Arocena (2010), plantea: *“La enseñanza activa de alto nivel pasa necesariamente por vincular los procesos de aprendizaje con la generación de conocimientos y con su uso socialmente valioso, en procesos que interesan y entusiasman a los estudiantes”* (Arocena, 2010, p. 7).

Una ecología del aprendizaje, caracterizada por la multiplicidad de contextos y actores que proporcionan oportunidades, recursos, instrumentos y ayudas para aprender, exige un modelo de educación distribuida e interconectada que ponga el acento de la acción educativa en las

trayectorias individuales de aprendizaje y en la coordinación y articulación de los contextos y actores que intervienen en la configuración de estas trayectorias.

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que la propuesta pedagógica tuvo aportes significativos para los estudiantes que transitaron por ella. El trabajo cooperativo entre los estudiantes permitió establecer un vínculo distinto con los procesos de aprendizaje, oficiando la interacción como motor de aprendizajes significativos.

La valoración altamente positiva de aprendizajes transversales como desarrollo de habilidades interpersonales, capacidad para trabajar en equipo, mayor confianza en sí mismo, capacidad para asumir responsabilidades y desenvolverse en diferentes contextos permiten constatar que esta práctica promueve impactos efectivos en quienes participan.

Asimismo, también se identificaron aprendizajes vinculados a la planificación y evaluación de actividades, así como al trabajo interdisciplinario, ambos aspectos fundamentales para el futuro desarrollo profesional de los estudiantes.

Otra de las herramientas identificadas por los estudiantes refiere a la vinculación con contextos sociales diferentes a los propios. Como se mencionó, esto resulta central desde una óptica que entiende que la formación no debe aislar a los estudiantes de la vida cotidiana, sino brindarles herramientas para que se tornen profesionales críticos y comprometidos con la realidad social. En este sentido, el curso representó una primera experiencia de participación social para la mayor parte de los estudiantes que lo cursaron.

A su vez, como resultado de esta investigación puede afirmarse que la experiencia aportó a la resignificación de los itinerarios educativos y reafirmación de elecciones vocacionales, aspecto no menor, debido a que un alto porcentaje de estudiantes que participaron recién ingresaban a la universidad, por lo que puede decirse que esta práctica impactó en la permanencia de ellos a la institución educativa, reafirmando su elección.

Es posible concluir que la experiencia formativa no solo se constituye en una herramienta para facilitar el tránsito y el acceso de los estudiantes de enseñanza media superior hacia la enseñanza terciaria, sino que fundamentalmente potencia los procesos de aprendizaje de los estudiantes que participan como tutores.

Tomando como referencia la información relevada, consideramos que este tipo de propuestas entre pares, altamente valoradas por los estudiantes, promueven aprendizajes significativos y potencian las trayectorias educativas de todos los estudiantes que participan. En esta línea es fundamental avanzar en el reconocimiento de las tutorías como espacios de formación, por parte del colectivo universitario.

Referencias bibliográficas

- Arocena, R. (2010). *Camino a la renovación de la Enseñanza*. Montevideo: Universidad de la República.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193-224.
- Castells, M. (2000). *La sociedad en red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayudas educativas. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp.31-61). Barcelona: Graó.
- Consejo directivo central - udelar (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria*. Montevideo: Universidad de la República.
- Cortese, C. (2005). Learning through Teaching. *Management Learning*, 36, 87-115.
- De león, F.; Lujambio, V.; y Santiviago, C. (2013). *Pares potenciando trayectorias. Promoviendo el acceso a la enseñanza superior*. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Alfa-Guía. México. Extraído el 10 de agosto de 2014 desde http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/docs/Libro_de_Actas_III_CLABES.pdf pp.824.
- Duran, D. (2014). *Aprender a enseñar: Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Duran, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Monográfico de la revista Aula de Innovación educativa*, 153-154, 7-39.
- Duran, D. y Monereo, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Melero, M. y Fernández, P. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Programa Compromiso Educativo (2013). *Evaluación del Programa Compromiso Educativo 2011-2012*. Montevideo: PCE.
- Santiviago, C Y Mosca, A. (2010). *Tutoría de estudiantes. Tutorías entre pares*. Montevideo: Labor.
- Sawyer, R. (2008). Optimising learning: implications of Learning Sciences research. En OECD/CERI. *International Conference Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy*. Paris: OECD Publications.

El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares

Cooperative learning and how to introduce it in schools

José Ramón Lago*, Pere Pujolàs Maset**, Gemma Riera*** y Ariadna Vilarrasa Comerma****

Recibido: 22-06-2015 - Aceptado: 10-09-2015

Resumen

La confluencia de dos líneas de investigación dentro del *Grupo de investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD)*, de la Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC), dio lugar a la realización de dos proyectos I+D que, a su vez, generaron algunas tesis doctorales. En este artículo se presenta el marco teórico común a estas investigaciones, los resultados de las mismas y dos de los productos de transferencia que han generado (*El Programa CA/AC* y el *Proceso de Formación/Asesoramiento* sobre dicho programa), que están siguiendo o han seguido más de 500 centros de toda España, algunos de los cuales se han agrupado en la *Red Khelidón de centros para el aprendizaje cooperativo*.

Palabras clave: atención a la diversidad, inclusión, aprendizaje cooperativo, mejora de las prácticas educativas y convivencia.

Abstract

The confluence of two lines of research inside the *Grupo de investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD)*-, de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC), led to the completion of two projects that, in turn, generated some doctoral theses. This article presents the theoretical framework common to these investigations, they results and two transfer products that have generated (*The Program CA/AC* and the *Process of Formation/Advice*), which are following or have followed more than 500 centres throughout Spain, some of which have been grouped into *Khelidón Network centres for cooperative learning*.

Keywords: attention to diversity, inclusion, cooperative learning, improvement of educational practices, coexistence.

* Doctor en Psicología, profesor del Departamento de Psicología de la UVIC-UCC y coordinador del Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad (GRAD). jramon.lago@uvic.cat

** Doctor en Pedagogía y profesor emérito del Departamento de Pedagogía de la UVIC-UCC. pere.pujolas@uvic.cat

*** Doctora en Pedagogía, Licenciada en Psicopedagogía y profesora del Departamento de Psicología de la UVIC-UCC. gemma.riera@uvic.cat

**** Maestra de Educación Primaria, Máster en Educación Inclusiva y estudiante de Doctorado en Innovación e Intervención Educativa de la UVIC-UCC. ariadna.vilarrasa@uvic.cat

1. Introducción

El *Grupo de investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD)*-, de la Universidad de Vic -Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC), realizó durante el período 2006-2010 el “*Proyecto PAC-1: Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa*” (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC). Este proyecto posee dos hipótesis generales: una referida a la evaluación del programa didáctico propiamente dicho –conocido más tarde como *Programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar)* – y otra para evaluar el proceso de formación/asesoramiento sobre dicho programa.

En torno a la primera de estas hipótesis se llevó a cabo una tesis doctoral para evaluar el Programa CA/AC, que se aplicó en un centro de educación primaria (Riera, 2010). A continuación, el grupo realizó otro proyecto titulado *Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento del programa de apoyos educativos inclusivos del Proyecto PAC (referencia: EDU-2010-19140)*, al cual nos referiremos desde este momento como Proyecto PAC 2, el cual se puede considerar como la prolongación y la profundización del primero.

A partir de este segundo proyecto está en curso, entre otras, una nueva tesis doctoral que pretende profundizar en un elemento clave del Programa CA/AC: la influencia de este programa en la mejora de la convivencia en el aula para la prevención y resolución de los conflictos (Vilarrasa, 2014).

En este artículo presentamos, a grandes rasgos, el marco teórico común a todos estos proyectos y tesis, así como los objetivos y los resultados obtenidos hasta el momento, para acabar con la presentación de los productos para la transferencia que han surgido de estos proyectos: el *Programa CA/AC* y el *Proceso de Formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en Equipo*.

2. Marco teórico

El paso de una escuela integradora, donde todos, o la mayoría del alumnado, pueda estar “presente”, a una escuela inclusiva, en la que, además de estar “presente”, el alumnado pueda y deba “participar” y “progresar” en el proceso de aprendizaje, ha dejado de ser un ideal de escuela; en estos momentos es una necesidad (Echeita y Ainscow, 2011).

No obstante, y aún partiendo de la premisa que se acaba de exponer, la complejidad intrínseca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en grupos de alumnado heterogéneo provoca que los cambios que se promuevan con la finalidad de mejorar las prácticas educativas de aula sean, consecuente y necesariamente, “en” y “desde” el aula. Si lo que pretendemos es generar mejoras permanentes en la práctica docente del profesorado, y en sus centros en general, que redunden en el aprendizaje de todo el alumnado, tan importante es construir programas didácticos como proponer modelos de proceso formación/asesoramiento para la introducción

de estos programas. Como dice Fullan (2002), en los procesos de cambio hay que atender con la misma intensidad al “qué” y al “cómo”.

En relación al “qué”, el foco de la propuesta didáctica es la *estructura de la actividad* que se desarrolla a lo largo de una sesión de clase, ya que es un elemento determinante del grado de inclusión de un aula, que puede ser de tres tipos diferentes: individualista, competitiva y cooperativa (Pujolàs y Lago, 2007; Pujolàs, 2009). Una estructura de la actividad cooperativa lleva a los alumnos a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. Los alumnos y las alumnas que, por diversos motivos, tienen más dificultades a la hora de aprender tienen muchas más oportunidades de ser ayudados de una manera más adecuada en una clase estructurada de forma cooperativa, más que en una clase con una estructura individualista o competitiva, puesto que el profesorado tiene más ocasiones de atenderles y cuentan, además, con la ayuda de sus propios compañeros.

A partir de la definición de aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec (1999) y teniendo en cuenta las aportaciones de Kagan (1999), el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros del equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, y aprendan, además, a trabajar en equipo.

Con el afán de promover y favorecer el aprendizaje de la totalidad del alumnado, incluso, o sobre todo, de aquel que tiene más riesgo de ser excluido del proceso, además de promover una estructura de la actividad cooperativa, debemos insistir en dos elementos más. Por una parte, las estrategias de autorregulación, en el sentido que proporcionan al alumnado las estrategias y los recursos necesarios que les permitan hacerse conscientes y tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje (Allal, 2010; Jorba y Sanmartí, 1994). Por otra parte, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en el campo educativo y vinculadas a estructuras de la actividad cooperativa, abren un gran abanico de usos que favorecen la inclusión (Martín y Onrubia, 2011; Onrubia, Colomina y Engel, 2008; Scardamalia y Bereiter, 2003).

En relación al “cómo”, uno de los programas de referencia sobre la mejora en la escuela, más próximo a la creación de condiciones para la mejora de la atención a la diversidad en el sistema escolar, es el denominado IQEA, que divulgan en España Ainscow, Hopkins, Soutworth y West (2001). Y desde el ámbito concreto del aprendizaje cooperativo, el programa para la mejora que viene desarrollándose en Estados Unidos por Slavin y sus colaboradores (Slavin y Madden, 1998). Todos ellos presentan un conjunto de propuestas para la estructuración de las actividades de reflexión sobre la práctica y la introducción de mejoras en la línea de los referentes pedagógicos de nuestro proyecto.

Dentro de esta misma perspectiva, y de acuerdo con un enfoque educacional constructivista del asesoramiento psicopedagógico, hemos ido desarrollando un modelo de análisis de los procesos de asesoramiento que puede ser útil para el estudio de las relaciones entre los procesos de ayuda al profesorado en el desarrollo de las propuestas didácticas y las mejoras que efectivamente se producen en la práctica (Lago y Onrubia, 2011; Pujolàs y Lago, 2011).

Finalmente, también se tienen que promover cambios en las concepciones, representaciones y expectativas que el profesorado construye sobre su alumnado, en especial con aquéllos que tienen más riesgo de exclusión de los procesos (Echeita, 2006).

Por otra parte, en lo que se refiere a la relación entre el aprendizaje cooperativo y la mejora de la convivencia, diferentes estudios señalan una mejora considerable de los vínculos afectivos establecidos entre el alumnado a través de una estructuración cooperativa del aula y de la actividad. Algunas investigaciones apuntan hacia un claro descenso de los comportamientos excluyentes vinculados con el acoso escolar (Díaz-Aguado, 2005 y 2006; Garaigordobil y Fagoaga, 2006; León, Gonzalo y Polo, 2014). Asimismo, se han obtenido resultados de otras investigaciones que revelan un claro declive de comportamientos relacionados con el rechazo en sus múltiples facetas (García Bacete, 2009); en el desarrollo de ciertas habilidades personales y pro sociales para la mejora de la convivencia en entornos educativos interculturales (Díaz-Aguado, 2003); y en estudios relacionados con la resolución constructiva de conflictos surgidos en entornos educativos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

3. Proyecto Personalización-Autorregulación-Cooperación: Un programa didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas

El Proyecto Personalización-Autorregulación-Cooperación (PAC 1) se hizo para diseñar, aplicar y evaluar un programa didáctico que posibilitara atender la diversidad del alumnado dentro del aula, desde un enfoque inclusivo, a través de una serie de actuaciones relacionadas con la personalización de la enseñanza, con la Autonomía del alumnado y con la Cooperación entre iguales (de ahí el acrónimo PAC que ha dado nombre al proyecto), aunque nos centramos fundamentalmente en las actuaciones relacionadas con la cooperación entre iguales.

El proyecto de investigación giró en torno a dos hipótesis generales:

El *Programa didáctico* incluido en el Proyecto PAC, basado en el aprendizaje cooperativo, favorece el aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de sus características personales y de sus necesidades educativas, y contribuye en ellos al desarrollo de la capacidad de diálogo, de convivencia y de solidaridad.

La aplicación de este programa didáctico a través de un *proceso de formación/ asesoramiento* facilita la introducción de mejoras permanentes en la práctica docente del profesorado que lo aplica, y en sus centros en general.

Con relación a la Hipótesis A, diseñamos el programa a partir de experiencias previas promovidas por el grupo de investigación. El resultado fue lo que hemos denominado *Programa CA/AC* (“*Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar*”) (Pujolàs y Lago, 2007; Pujolàs, 2008, 2009; Riera, 2010). Y con relación a la Hipótesis B, diseñamos las líneas básicas del proceso de formación y asesoramiento (etapas y fases de cada etapa) que seguiríamos a la hora de implementar este programa en los centros participantes en el proyecto. El resultado fue un conjunto de pautas e instrumentos de lo que denominamos *Proceso de Formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en Equipo* (Lago y Onrubia, 2011; Pujolàs y Lago, 2011; Lago, Pujolàs y Naranjo, 2011).

En cuanto a los objetivos derivados de cada una de estas hipótesis y a los resultados obtenidos en este proyecto puede verse una descripción detallada en Pujolàs, Lago y Naranjo (2013).

En cuanto a la Hipótesis A, quedó fundamentalmente confirmada (Riera, 2010; Pujolàs, Riera, Pedragosa y Lago, 2011 y 2012).

En cuanto a la Hipótesis B, solo queremos resaltar que en los centros donde más se ha avanzado en la implementación del *Programa CA/AC* se han dado las condiciones siguientes (Lago, Pujolàs y Naranjo, 2011):

El compromiso del equipo directivo del centro, asegurando la voluntariedad de participación del profesorado en el proceso de formación/asesoramiento, facilitando “espacios” y “tiempos” en los órganos de coordinación del centro y asegurando, de ser posible, la participación directa en el proceso de algún miembro del equipo directivo.

La participación directa en el proceso de formación/asesoramiento de los asesores del centro de profesores de la zona, la presencia de un/a coordinador/a del proceso que lidere la innovación en cada centro y la formación conjunta de asesores/as y coordinadores/as.

El apoyo entre los profesores con diferentes niveles de experiencia en la innovación a lo largo de todo el proceso de formación/asesoramiento.

4. La aplicación del Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar en un grupo de alumnos de educación primaria

En el marco del Proyecto PAC-1, como ya hemos dicho, se llevó a cabo una tesis doctoral que lleva por título “*Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar*” (*Programa CA/AC*). *Evaluación de un programa didáctico para enseñar a aprender de forma cooperativa* (Riera, 2010), cuya hipótesis general se formuló como sigue:

El Programa CA / AC (Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar), basado en el aprendizaje cooperativo, mejora la práctica educativa, ya que facilita interacciones positivas entre el alumnado, posibilita la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, en general, mejora el clima del aula y, como consecuencia de todo ello, mejora el rendimiento escolar.

Siguiendo la metodología de la Evaluación Respondiente de Robert Stake (1975), con esta tesis se evaluó la calidad absoluta de dicho programa, contrastando los datos recogidos con los criterios de calidad y los estándares fijados. Concretamente, según Stake, un criterio hace referencia a lo que pretendemos evaluar con el análisis de la calidad del programa. En nuestro caso, la cohesión del grupo, la participación del alumnado, el clima del aula y el rendimiento escolar. Y un estándar es el valor que nos indica hasta qué punto se ha dado o no un criterio determinado.

Así, el Programa CA/AC será de calidad en términos absolutos (análisis de la calidad absoluta) –habrá conseguido lo que pretendía – si se constata o verifica que se han dado en él los criterios de calidad señalados, al nivel establecido en los respectivos estándares: si mejoran las interacciones entre los alumnos, su participación, el clima del aula y el rendimiento académico.

En cuanto a los resultados alcanzados podemos resumirlos de la siguiente manera:

- En el criterio 1 (*cohesión de grupo*) se comprobó que la actitud de los alumnos más desfavorecidos fue cambiando a lo largo de las sesiones de trabajo. El hecho de que los alumnos aprendieran en equipo supuso la estimulación de una relación de interdependencia positiva y de cooperación, por el hecho de alcanzar objetivos comunes. Por otra parte, las normas sociales establecidas en los equipos han ayudado a los alumnos a respetar a sus compañeros, y, por tanto, propiciaron que todos los miembros del equipo tuvieran igualdad de oportunidades. En este sentido el grupo focalizó su mirada en los objetivos comunes y dejó de dar importancia a aquellas características individuales y estereotipadas que perjudican las relaciones. Finalmente, el papel de la maestra fue fundamental: observó al grupo, hizo los cambios necesarios y las estructuras y dinámicas cooperativas planificadas y ejecutadas tuvieron como objetivo fundamental mejorar las interacciones y la inclusión de los más desfavorecidos.
- En relación a los resultados obtenidos en el criterio 2 (*participación del alumnado*), pudimos observar –y la maestra también lo evidenció– que todos los alumnos en general han participado más en el aula, incluido aquellos que presentaban más dificultades de aprendizaje. Esta participación –que ya se dio durante el primer curso (2006-2007), mejoró considerablemente durante el segundo curso (2007-2008), puesto que los alumnos ya habían desarrollado una mayor conciencia de equipo y se esforzaron más a participar, pues aprendieron que la participación de cada uno, su contribución, era necesaria para el progreso del equipo.
- En cuanto al criterio 3 (*clima del aula*), los resultados obtenidos tanto de la maestra como del cuestionario evidenciaron que los alumnos y alumnas estaban más motivados. En relación al clima del aula, el cambio más importante se dio en la conciencia de equipo, a partir del “diario de sesiones” y de las revisiones de los “planes del equipo”, y además los cargos y las responsabilidades que se consignaban en el “cuaderno del equipo” favorecieron un buen ambiente de trabajo y un clima más motivador.
- En cuanto a los resultados en relación al criterio 4 (*rendimiento escolar*) hay que destacar que los resultados de mejora fueron más dispersos.

5. Proyecto “Estudio de casos sobre el desarrollo y el asesoramiento de un programa de apoyos educativos inclusivos: el programa Cooperar para Aprender, Aprender a Cooperar”

La observación de procesos de incorporación en los centros con diferentes itinerarios del Programa CA/AC que se están llevando a cabo, así como el análisis de los distintos instrumentos que se están utilizando en estos procesos, nos llevó a plantearnos la necesidad de ampliar y profundizar, en el Proyecto PAC 2, la investigación sobre la incidencia de los productos de transferencia del Proyecto PAC 1 a los que acabamos de referirnos.

Cuando se formuló este nuevo proyecto destacaron dos factores relevantes. En primer lugar se había podido observar que el aprendizaje cooperativo contribuía a la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para la participación y el aprendizaje. En segundo lugar, en muchos centros se estaban potenciando el uso de las TIC a la hora de estructurar el aprendizaje de forma cooperativa.

Estos dos factores generaron, sobre todo por parte de los que ejercían la coordinación del proyecto de aprendizaje cooperativo en los centros, la demanda de profundizar, en el Proyecto PAC 2, en los procesos de formación/asesoramiento en torno al aprendizaje cooperativo, las TIC y la inclusión en el aula común del alumnado con más barreras a la participación.

La hipótesis general de este proyecto se formuló como sigue:

La introducción de estrategias de autorregulación del aprendizaje y estructuración cooperativa de la actividad en el aula, relacionadas con las TIC e integradas en un programa de apoyos educativos vinculado al Proyecto PAC, a través de un proceso de formación/asesoramiento orientado a la mejora de las prácticas educativas del profesorado, contribuye al incremento del grado de inclusión del alumnado con más barreras para el aprendizaje y la participación en las aulas comunes.

Y los objetivos de este nuevo proyecto fueron:

- Analizar las mejoras que se hayan podido observar en el grado de inclusión del alumnado que enfrenta mayores barreras al aprendizaje y la participación en las aulas comunes, después de la introducción de prácticas innovadoras vinculadas al Programa CA/AC, sin el uso de las TIC, por una parte, y con el uso de las TIC, por otra .
- Identificar, desarrollar y analizar los elementos de la estructura general de formación/asesoramiento más útiles para ayudar a la incorporación del aprendizaje cooperativo y las estrategias de autorregulación del aprendizaje en las prácticas habituales del profesorado.

Para conocer la metodología seguida en este proyecto, así como los instrumentos de investigación y los criterios para la recogida y el análisis de los datos, puede verse Pujolàs, Lago y Naranjo (2013).

En cuanto a los resultados, el grupo los ha ido dando a conocer a través de comunicaciones en la *European Conference on Educational Research* (ECER) entre los años 2011 y 2015. He aquí una síntesis de los mismos:

- En cuanto al ***proceso de formación/asesoramiento*** se observó cómo los participantes distinguían el impacto de diferentes tipos de estrategia, como la ayuda para el desarrollo o mejora del aula. Las contribuciones de los participantes en los autoinformes y sobre todo en los grupos de discusión proporcionaron enfoques y estrategias concretas para la etapa de introducción, generalización y consolidación definitiva del aprendizaje cooperativo para convertirlo en un instrumento de inclusión (Lago, Naranjo, Segué y Soldevila, 2011). El profesorado considera la importancia que tiene observar y escuchar a sus compañeros en sus dificultades y piensa que es muy importante este trabajo conjunto. En unos pocos casos se observa cómo utilizan actividades de cooperación para la inclusión y la participación de otros compañeros para introducir prácticas inclusivas de AC.
- En lo que se refiere al ***aprendizaje cooperativo con el apoyo de las TIC***, se constata que se adaptan las actividades a las estructuras de aprendizaje cooperativo existentes, utilizando estas tecnologías. La mayoría del profesorado indica la necesidad de un período prolongado en el uso de estructuras de cooperación para el clima de aula antes de incorporarlas en entornos virtuales con soportes TIC. En las observaciones y grupos de discusión se observa una gran diversidad en las tasas de aprendizaje para la incorporación de las condiciones de trabajo en equipo a través de las TIC. La diversificación de las formas de ayuda también puede contribuir a progresar en el aprendizaje de contenidos de áreas para contribuir a la alfabetización digital de alumnos con necesidades más específicas (Lago, Naranjo, Riera y Segué, 2012). Un entorno virtual educativo de redes sociales y con el soporte de las TIC (móviles y tablets) facilita y agiliza el trabajo en equipo. No hay dificultades en su uso. Asegura la participación equitativa y la interacción simultánea de estudiantes, produciendo una retroalimentación constante entre alumnos y entre éstos y los profesores. Le dan valor educativo para trabajar con dispositivos móviles, a la vez que facilita el uso de redes sociales. De todos modos, hay que proporcionar orientaciones para el profesorado para promover el trabajo cooperativo mediante instrumentos virtuales.
- Para el ***proceso de inclusión de alumnado que se encuentra con más barreras*** para el aprendizaje, la implicación del equipo directivo fue clave. Se observaron cambios en el ambiente, en la estructura de enseñanza y aprendizaje. Los niños participan en la vida del aula y en el progreso del desarrollo de este alumnado (Soldevila, Naranjo, Pujolàs y Lago, 2012). Se observaron evidencias que demuestran que el docente, cuanto más trabaja con aprendizaje cooperativo, habla menos de apoyo individual con el alumnado más vulnerable.

- Sobre la **evaluación**, el profesorado considera que ésta (incluida en el ámbito C) es muy importante para conseguir la responsabilidad de los estudiantes y hacer que tomen parte de su propio proceso de aprendizaje. En el ámbito B solo el 2% del profesorado utiliza estructuras cooperativas con el objetivo de evaluar. El 81% usa estructuras cooperativas al inicio de la UD para conocer los conocimientos previos, pero no para ajustar el producto al programa didáctico. Durante la UD, el profesorado no utiliza una finalidad evaluativa para tomar decisiones sobre la asistencia educativa, y al final de la UD, el 19% utiliza estructuras cooperativas con el objetivo de evaluar. La diferencia en el rendimiento de los alumnos no es significativa, no obstante, con el alumnado con dificultades de aprendizaje es muy significativa en los contenidos aprendidos a través del aprendizaje individual (bajo rendimiento) y lo que aprendieron cooperativamente (alto rendimiento). Los profesores afirmaron que el rendimiento desde una perspectiva numérica, mejora si se compara con aprendizaje individual y que el aprendizaje es más significativo y funcional.

6. La influencia del Programa Cooperar para Aprender /Aprender a Cooperar en la mejora de la convivencia

Una de las cuestiones que en la actualidad sigue preocupando a las instituciones educativas viene dada por la alteración de la convivencia. El individualismo, el rechazo y la escasa tolerancia hacia la dilatada diversidad presente en el aula –a nivel de capacidades, de intereses, de origen social y cultural– son detonantes en estado latente que en determinadas ocasiones pueden desencadenar un conflicto y, como consecuencia, alterar el ambiente del aula (Díaz Aguado, 2006; García Bacete, 2009; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Lukas, Santiago, Marchesi, Pérez, Martín y Álvarez, 2006; Ortega y del Rey, 2003).

Entre otras finalidades, la escuela debe ser un motor facilitador para el desarrollo de habilidades sociales y pro sociales en sus alumnos. Y tal como lo demuestra la evidencia empírica, a través de la estructura cooperativa del aula y de la actividad, es posible llegar a desarrollar, entre el alumnado, aquellos valores y actitudes tan necesarios para su formación como futuros ciudadanos comprometidos democráticamente con su entorno más próximo (Díaz Aguado, 2003, 2005 y 2006; Garaigordobil y Fagoaga, 2006; García Bacete, 2009; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolàs, 2008, 2009 y 2012).

El establecimiento de un ambiente de aula positivo a través de la mejora de la cohesión grupal, se ha ido convirtiendo en un ámbito de actuación fundamental para el Programa CA/AC. Este ámbito está estrechamente vinculado con los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la estructura cooperativa, de modo que, para que los equipos de trabajo cooperativo funcionen de manera eficaz tiene que haber cierta predisposición de los alumnos a convivir juntos, a trabajar unidos (Pujolàs, 2008, 2009 y 2012).

Recientemente se han realizado algunos estudios sobre la evidente influencia del Programa CA/AC en la mejora de la convivencia y clima de aula (Vilarrasa, 2014). Y en la actualidad

siguen en curso otras investigaciones no concluidas, referentes a la implementación de este programa, que vinculan la consecución de un ambiente positivo del aula con las distintas dimensiones para mejorar la cohesión de grupo.

En un estudio piloto se exploraron diferentes documentos pertenecientes a la etapa de introducción del programa. A la luz de los datos obtenidos en estas fases primeras de la investigación, podemos hacer eco de algunos de los resultados referentes al desarrollo de diferentes valores, actitudes y habilidades pro sociales entre el alumnado participante para la mejora de la convivencia en el aula. Entre ellos destacamos:

- Se incrementa considerablemente la participación y la motivación del alumnado para la realización de las diferentes actividades propuestas para el grupo.
- Se promueve entre los alumnos un mayor número de relaciones positivas, y consecuentemente mejora el conocimiento mutuo.
- Se respetan más, se establecen lazos de ayuda mutua y se amplían los círculos de amigos.
- Disminuyen las relaciones y los comportamientos negativos de determinados estudiantes.
- Se desarrollan más valores y actitudes vinculadas con los procesos inclusivos de aquellos alumnos con más riesgo de exclusión.
- Se potencia la creación de un ambiente de aula más cálido, rico y productivo.
- Se consigue cohesionar los grupos, en primer lugar, debido a la atracción de los alumnos hacia las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro del grupo y a los sentimientos más íntimos y personales vinculados con el sentimiento de pertenencia, la autoestima, la inclusión, la ayuda mutua, la ampliación de los círculos de amigos, etc. Y en segundo lugar, la cohesión asociadas con la atracción de los alumnos hacia las actividades y objetivos que comparten todos los miembros del grupo.

7. Productos para la transferencia de los proyectos de personalización-autorregulación-cooperación: Programa Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar

Dos fueron los productos para la transferencia del Proyecto PAC 1, que se completaron con el Proyecto PAC 2: *El Programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar)* y el *Proceso de Formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en Equipo*. Actualmente, más de quinientos centros educativos, de distintas zonas de España, están involucrados en alguna de las tres etapas del proceso de formación/asesoramiento que están suponiendo cambios importantes en la estructura de enseñanza/aprendizaje de un gran número

de docentes de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, basados en el aprendizaje cooperativo³.

7.1 Programa cooperar para aprender/Aprender a Cooperar

El Programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar) está formado por un conjunto de actuaciones encaminadas a enseñar al alumnado a trabajar en equipo.

Este programa se basa en el aprendizaje cooperativo, una forma de estructurar la actividad en el aula en equipos reducidos de trabajo, en los que los estudiantes se ayudan unos a otros a aprender; muy diferente de la estructura de la actividad de tipo individualista o competitivo que hoy todavía es la más habitual en los centros docentes.

El título que hemos dado a este programa está inspirado en el título de un libro de R. Slavin y sus colaboradores⁴ y sugiere la doble finalidad que tienen en la escuela los equipos de aprendizaje cooperativo, los cuales utilizamos no solo para que el alumnado aprenda más y mejor los contenidos escolares (cooperar para aprender...: el trabajo en equipo como recurso), sino también para que aprenda a trabajar en equipo (.../ aprender a cooperar: el trabajo en equipo como un contenido o una competencia más que también se debe aprender).

Si queremos que nuestros estudiantes aprendan bien a trabajar en equipo, no solo deben practicar trabajando en equipo en el aula –aunque esto, evidentemente, es muy importante–, sino que los hemos de enseñar, de una manera tan sistemática como sea posible, a trabajar en equipo de forma cooperativa –como intentamos enseñarles, por otra parte, de forma tan sistemática como sea posible, los otros contenidos escolares.

Se hace imprescindible ir cohesionando al grupo de alumnos que queremos que trabajen de forma cooperativa, de manera que dejen de ser una simple “colectividad” de individuos y se convierta, cada vez más, en una “pequeña comunidad de aprendizaje” formada por personas que aprecian y se ayudan a aprender cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.

Por todo ello, las actuaciones que el Programa CA/AC propone al profesorado están estructuradas en tres ámbitos de intervención (véase la figura 1):

³ Véase la web www.cife-ei-caac/com, que se utiliza como plataforma de comunicación entre los centros que siguen el proceso de formación/asesoramiento sobre el Programa CA/AC.

⁴ SLAVIN, R. et al. (1985): *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.

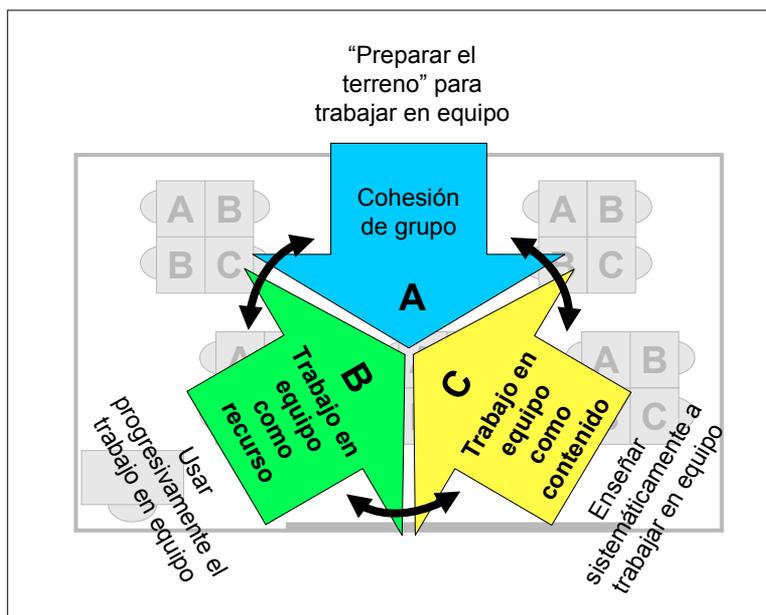


Figura 1

Ámbito A: Cohesión de grupo

Incluye todas las actuaciones relativas a la cohesión del grupo. El objetivo es conseguir que, poco a poco, los alumnos de una clase se cohesionen como grupo. Sobre este ámbito de intervención se debe incidir constantemente. La cohesión del grupo es un aspecto que no se puede dejar de lado, dado que en cualquier momento pueden surgir problemas o dificultades que perturben el clima del aula y hagan necesario el restablecimiento de un clima más adecuado.

El *Programa CA/AC* incluye en este ámbito toda una serie de actuaciones orientadas a ir mejorando el clima del aula, lo que se lleva a cabo fundamentalmente a la hora de hacer tutoría (dinámicas de grupo, juegos cooperativos, actividades...).

Ámbito B: Trabajo en equipo como recurso

Contiene todas las actuaciones caracterizadas por el uso del *trabajo en equipo como recurso para enseñar*, para que los alumnos, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares, ya que se ayudan unos a otros. En relación a este ámbito de intervención, no podemos esperar que los alumnos trabajen en equipo de forma correcta y eficaz por el solo hecho de que les digamos que lo hagan en equipo, entre todos, en lugar de hacerlo individualmente. Les tenemos que indicar, además, los pasos que deben seguir para que participen todos e interactúen entre ellos.

Por eso, el *Programa CA/AC* contiene una serie de estructuras cooperativas (es decir, diferentes formas de estructurar o llevar a cabo el trabajo en equipo) que aseguran estas dos condiciones: la participación equitativa y la interacción simultánea.

Ámbito C: Trabajo en equipo como contenido

Se parte de la base de que, además de un recurso para enseñar, *el trabajo en equipo es también un contenido a enseñar*. Incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo, además de utilizar, de forma regular, esta manera de organizar la actividad en el aula. Por este motivo, desde las diferentes áreas del currículo hay que enseñar a los alumnos, de un modo más estructurado, a trabajar en equipo, sin dejar de utilizar el trabajo en equipo como recurso para enseñar. Así, los alumnos tienen la oportunidad continuada y *normalizada* (no forzada) de practicar –y, en consecuencia, de desarrollar– muchas otras competencias básicas, especialmente las relacionadas con la comunicación.

Con este propósito, el *Programa CA/AC* contiene, finalmente, la descripción de dos recursos didácticos muy eficaces en este sentido: *–los planes del equipo y el cuaderno del equipo–*.

Una descripción más completa del contenido de los tres ámbitos de intervención del Programa CA/AC puede verse en www.cife-ei-caac/com.

7.2 El proceso de formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en Equipo

El proceso de formación y asesoramiento para ayudar al profesorado y a los centros a enseñar a aprender en equipo consta de un conjunto de actividades dirigidas a regular y guiar al profesorado a la hora de planificar, desarrollar y evaluar la incorporación progresiva del Programa CA/AC en las aulas y en el centro.

El análisis de los datos obtenidos en los procesos de formación y asesoramiento sobre el Programa CA/AC ha permitido elaborar el conjunto de pautas e instrumentos de lo que denominamos el *Proceso de Formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en Equipo*.

Este proceso se estructura en tres etapas, cada una de las cuales se desarrolla, en líneas generales, en uno o dos cursos escolares (véase la figura 2).

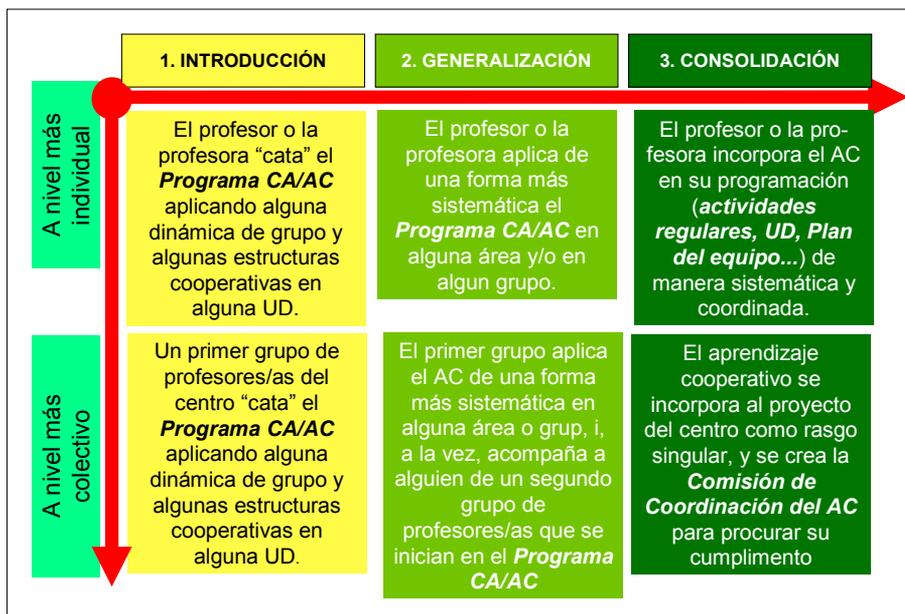


Figura 2

Etapa de introducción

En la *Etapa de introducción* el profesorado participante en el proceso hace una primera aproximación a algunas propuestas de cada uno de los tres ámbitos del programa y planifica algunas actividades vinculadas a sus intereses y a objetivos de mejora de su práctica docente. De este modo comprueba su incidencia en el clima del aula, en el aprendizaje de algunos contenidos y en el aprendizaje del trabajo en equipos cooperativos. A partir de sus valoraciones inicia la planificación de una aplicación más sistemática y progresiva de estas propuestas en la etapa siguiente.

Etapa de generalización

En la *Etapa de generalización* el grupo de profesorado de cada centro que ha realizado la introducción, planifica y desarrolla una doble generalización de lo que ya es conocido y probado en la etapa anterior: a nivel individual, el profesorado participante aplica el aprendizaje cooperativo de forma sistemática en las áreas o grupos de la primera etapa y en nuevas áreas o grupos; y, a nivel de centro, el grupo más iniciado acompaña a un nuevo grupo de profesores y profesoras en la iniciación del programa y en la presentación de las propuestas de los tres ámbitos del programa, compartiendo la planificación de estas propuestas, su desarrollo en las aulas y su evaluación. Este proceso de generalización se puede repetir en fases sucesivas, ampliando progresivamente el profesorado participante hasta alcanzar un número suficiente para consolidarlo como proyecto de centro.

Etapa de consolidación

En la *Etapa de consolidación*, a nivel personal, un número importante del profesorado del centro va introduciendo la organización de la actividad docente mediante el aprendizaje cooperativo como una forma habitual y central de trabajo en las aulas. A nivel del centro, se incorpora el aprendizaje cooperativo, en todas las etapas educativas, al proyecto educativo como un elemento de identidad del centro, y se dota de instrumentos tales como la Comisión de Coordinación del Aprendizaje Cooperativo, que vela por su seguimiento y por una práctica reflexiva permanente, tomando como referencia la cooperación entre el alumnado y el profesorado. Además, una parte relevante de los miembros de la comunidad educativa lo consideran un elemento de identidad del centro.

Para estas tres etapas, el *Proceso de Formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en Equipo* ofrece al profesorado participante y a los asesores/formadores una serie de instrumentos para la planificación y evaluación de las distintas actuaciones (cuestionario inicial y final, autoinformes del profesorado participante, de los coordinadores de centro, de los asesores de zona, pautas para la planificación y para el análisis y la valoración de las distintas actuaciones, así como para la toma de decisiones para la mejora de la práctica docente). Todos estos instrumentos se canalizan a través de una plataforma virtual, que ya se ha citado anteriormente (www.cife-ei-caac.com), en la cual también se encuentra una descripción más detallada de cada una de estas tres etapas.

A modo de cierre

Paralelamente a los proyectos realizados por el GRAD de la UVic-UCC mencionados en este artículo, el grupo llevó a cabo una cantidad considerable de procesos de formación/asesoramiento –mediante de contratos de transferencia de conocimiento– sobre el Programa CA/AC en numerosos centros educativos de distintas zonas de España (fundamentalmente, de Galicia, País Vasco, Aragón, Castilla la Mancha, Islas Baleares, además de Cataluña).

Buena parte de estos centros –una vez terminadas las tres etapas del proceso de formación/asesoramiento– manifestaron el deseo de continuar el contacto entre ellos y con el grupo promotor del Programa CA/AC, para intercambiar experiencias y profundizar en las cuestiones que van surgiendo en los centros con relación al aprendizaje cooperativo.

Esto ha conducido a la creación de la *Red Khelidôn de centros para el aprendizaje cooperativo* (<http://cife-ei-caac.com/khelidon/>), promovida por el GRAD, que está dirigida por el grupo de trabajo sobre “Educación inclusiva, cooperación entre alumnos y colaboración entre profesores” del CIFE de la UVic-UCC.

La Red Khelidôn se ha creado con la finalidad de que los centros que han seguido y culminado el proceso de formación/asesoramiento sobre el Programa CA/AC en las tres etapas (introducción, generalización y consolidación), puedan compartir las experiencias –como docentes o como asesores– relacionadas con el aprendizaje cooperativo en la aplicación del Programa CA/AC

en los tres ámbitos de intervención que lo conforman y puedan intercambiar los materiales que en relación a estos tres ámbitos hayan elaborado.

Esta red está inscrita en el Registro de Asociaciones de la UVic-UCC –que le da cobertura legal– y fue formalmente constituida en la primera asamblea que tuvo lugar en Vigo, el día 1 de julio de 2015, en el marco del III Simposio sobre Aprendizaje Cooperativo que se celebró en dicha ciudad.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Allal, L. (2010). Assessment and the Regulation of Learning. En P.Peterson, E. Baker y B. McGaw, *International Encyclopedia of Education*. (pp. 348-352). Oxford: Elsevier.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005) Por qué se produce la violencia escolar y como prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 17-47. Recuperado de: <http://cmapublic3.ihmc.us/rid=1NQS4HBV3-GZ29YR-171T/Porque%20se%20produce%20la%20violencia%20escolar.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS./Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J.M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- García-Bacete, F.J., Jiménez, I., Muñoz, M.V., Marande, G., Monjas, M.I., Sureda, I. y Sanchiz, M.L. (2009). *El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal. Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria*. Castellón: Fundación Dávalos-Fletcher.
- Johnson, R.T., Johnson, D.W. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua. Propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la naturaleza y Matemáticas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for teachers, Inc.

- Lago, J.R. y Onrubia, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- Lago, J.R., Pujolàs, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 89-106.
- León, B., Gonzalo, M. y Polo, M.I. (2014). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. 35 (1), pp. 23-35.
- Lukas, J., Santiago, K., Marchesi, A., Pérez, E., Martín, A. y Álvarez, N. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Gasteiz: Ararteko. Recuperado de: http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf
- Martín, E. y Onrubia, J. (2011). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Madrid: Graó.
- Onrubia, J.; Colomina, R. y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, (pp. 233-252). Madrid: Morata.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2003). *Violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2008). *Nueve ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, (349), 225-239.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 89-112.
- Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano. *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, (pp. 349-392). Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2011). El asesoramiento para la transformación de las aulas en escenarios cooperativos. En E. Martín y J. Onrubia (Coords): *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza*, (pp. 121-142). Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P., Lago, J.R. y Naranjo, M. (2013). "Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas". *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 207-218.
- Riera, G. (2010). *Cooperar per Aprendre/Aprender a Cooperar (Programa CA/AC). Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa*. (Tesis doctoral). Universidad de Vic, Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas. Barcelona.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (2003). Knowledge building environments: Extending the limits of the possible in education and knowledge work. En *Encyclopedia of Education, Second Edition*, 269-272. New York: Macmillan Reference, USA.
- Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, C. y Schmuck, R. (1985). *Learning to*

Cooperate, Cooperating to Learn. New York: Englewood Cliffs. Prentice Hall.

Slavin, R.E. y Madden, N. (1998). *Disseminating Success for All.* Baltimore: John Hopkins University.

Stake, R.E. (1975). *Program evaluation: particularly responsive evaluation.* Michigan: Kalamazoo.

Vilarrasa, A. (2014). *La influència del Programa CA/AC: Cooperar per Aprendre, Aprendre a Cooperar en la millora de la convivència.* (Trabajo de fin de Máster). Universidad de Vic, Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas. Barcelona.

Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo

Teacher training in cooperative learning and gifted students: an inclusive approach

Juan Carlos Torrego*, Carlos Monge**, Mercedes Lorena Pedrajas*** y
Concepción Martínez Virseda****

Recibido: 19-06-2015 - Aceptado: 07-09-2015

Resumen

La mejora de la atención de alumnos con altas capacidades, desde un enfoque inclusivo que contemple una respuesta ajustada a sus características específicas aparece como una necesidad clara en los centros escolares. El aprendizaje cooperativo se presenta como una estrategia metodológica muy adecuada para ofrecer una atención de calidad a este alumnado dentro de un contexto normalizado e inclusivo. Un recurso para poder hacer realidad esta respuesta en las aulas y que requiere ser potenciado es la formación del profesorado. Es en este contexto donde un equipo de investigación implementa un programa de formación del profesorado en materia de alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. El objetivo de este artículo es mostrar el desarrollo de este programa que se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación I+D de Excelencia titulado “Incidencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid”.

Palabras clave: altas capacidades, aprendizaje cooperativo, inclusión educativa y formación docente.

* Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Profesor titular en el Departamento de Ciencias de la Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá. juancarlos.torrego@uah.es

** Doctorando en Planificación e Innovación Educativa en la Universidad de Alcalá. Becario predoctoral (FPU-UAH) en el Departamento de Ciencias de la Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá. carlos.monge@uah.es

*** Doctoranda en Educación en la Universidad de Alcalá. Becaria predoctoral (FPI-MINECO) en el Departamento de Ciencias de la Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá. mlorena.pedrajas@uah.es

**** Experta en Aprendizaje Cooperativo por la Universidad de Alcalá. Profesora Asociada en el Departamento de Ciencias de la Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Alcalá. concepcion.martinez@uah.es

Abstract

The improvement of the attention of gifted students from an inclusive perspective that envisages an adjusted response to the specific characteristics appears as a clear need in schools. Cooperative learning is presented as an adequate methodological strategy to provide quality attention to these students in an inclusive context. A resource to realize this response in classrooms which needs to be enhanced is teacher training. It is in this context where a research team implements a teacher training program in the field of gifted students and cooperative learning. The aim of this article is to show the development of this program that has been carried out as part of the Research Project of Excellence R & D titled “The Impact of Cooperative Learning in the inclusion of gifted students in the Community of Madrid”.

Keywords: cooperative learning, educational inclusion, gifted students, teacher training.

1. Introducción

Desde el marco normativo⁵ se señala que corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

Para atender la necesidad social que recoge este marco legal, se hace necesaria una adecuada formación del profesorado en materia de estudiante con altas capacidades, pero también en relación con el aprendizaje cooperativo, ya que es un estupendo modo de atender a este alumnado junto con sus compañeros desde una perspectiva normalizada e inclusiva, que es el enfoque sobre el que versa el contenido de la aportación en este texto.

Uno de los objetivos del Proyecto de I+D de Excelencia, “Incidencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de los alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid”⁶, es elaborar un Programa de formación del profesorado en materia de aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades en base a la experiencia desarrollada ya en algunos colegios públicos de la Comunidad de Madrid, donde se está llevando a cabo este planteamiento.

Entendemos la formación del profesorado como el desarrollo profesional docente producido por los procesos de aprendizaje constante que se acercan a las actividades y prácticas profesionales y que son generados desde ella (Imbernón, 2007).

Otra de las ideas clave es la inclusión escolar, de la que se destacan como características básicas (Ainscow y Miles, 2009): (a) ser un proceso; (b) interesarse por la identificación y eliminación de barreras; (c) buscar la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes; (d) poner

⁵ Disposición 58 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

⁶ Proyecto de I+D orientado a la Excelencia financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria de 2013, así como por la Fundación Pryconsa en convenio con la Comunidad de Madrid.

especial énfasis en aquellos grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o de tener un bajo rendimiento. Según Giné (2009), la inclusión educativa puede ser de distintos tipos según a qué se haga referencia: (a) inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales; (b) inclusión como respuesta a los problemas de conducta; (c) inclusión como respuesta a grupos con mayor riesgo de exclusión; (d) inclusión como promoción de una escuela para todos; (e) inclusión como educación para todos; (f) inclusión como principio para entender la educación y la sociedad.

Como procesos de cambio que pueden realizar las escuelas para mejorar sus niveles de inclusión, Booth y Ainscow (2011) plantean tres dimensiones básicas desarrolladas en secciones, indicadores y preguntas que los centros pueden seleccionar para conocer su situación de partida y elaborar un proyecto de mejora. Estas tres dimensiones y sus correspondientes secciones son:

- Dimensión A: creando culturas inclusivas:
 - Construyendo comunidad.
 - Estableciendo valores inclusivos.
- Dimensión B: estableciendo políticas inclusivas:
 - Desarrollando un centro escolar para todos.
 - Organizando el apoyo a la diversidad.
- Dimensión C: desarrollando prácticas inclusivas:
 - Construyendo un currículo para todos.
 - Orquestando el aprendizaje.

La tercera consideración se refiere al alumnado de altas capacidades. La complejidad del término ha llevado al desarrollo de diferentes perspectivas teóricas para su estudio. La bibliografía sobre el tema muestra una evolución del mismo desde sus inicios, donde lo que definía a la persona con alta capacidad era un cociente intelectual igual o superior a 130 si bien hasta ahora, se siguen considerando los valores psicométricos éstos son considerados un aspecto más dentro de un diagnóstico amplio que contempla al sujeto en su globalidad. Desde el punto de vista teórico-práctico, en palabras de López y Moya (2011),

Las altas capacidades son un concepto multidimensional, que abarca distintos aspectos y factores, no solo cognitivos sino variables como la motivación, factores de personalidad, del contexto... encontrándose todos ellos dentro de un continuo en el que introducimos las diferentes competencias individuales de cada alumno. Por ello consideramos fundamental potenciar al máximo todos esos factores a través de diferentes estrategias y metodologías llevadas a cabo en el aula, teniendo presentes a todos los alumnos sean cuales sean sus potencialidades (p. 33).

Así, la investigación reciente muestra que hay otros componentes clave para una mejor identificación, como la motivación, el autoconcepto y la creatividad (Reis y Renzulli, 2004).

Por su parte, el aprendizaje cooperativo es una forma de estructurar las actividades formativas que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que propicia la interacción del alumnado participante en este proceso, además de la necesaria interacción que debe haber entre el profesorado y el alumnado (Pujolàs y Lago, 2011). Sabemos que los estudiantes pueden ejercer una gran influencia educativa sobre sus compañeros y desempeñar un importante papel mediador, de tal manera que la interacción entre alumnos se plantea como una variable crítica del aprendizaje y del desarrollo cognitivo (Coll y Onrubia, 2003). De hecho, las relaciones cooperativas, frente a las individualistas o competitivas, se han mostrado como las más eficaces para el aprendizaje y la socialización. Los planteamientos teóricos actuales también remarcan el carácter social, interpersonal y comunicativo del aprendizaje. El conocimiento se construye en contextos sociales mediante procesos de diálogo con los otros (Vygotsky, 1979). Por otra parte, la diversidad creciente en las escuelas y en la sociedad, así como la necesidad de educar a los alumnos para que adquieran una serie de competencias que les permitan aprender y relacionarse a lo largo de la vida, requiere que se desarrollen planteamientos metodológicos que den respuesta a estas demandas. En este sentido, el aprendizaje cooperativo es una herramienta de gran alcance, ya que reconoce, valora y utiliza la diversidad como fuente de aprendizaje, al tiempo que contribuye al desarrollo cognitivo, social y afectivo de los alumnos, como se puede ver en posteriores apartados.

El aprendizaje cooperativo al servicio de la escuela inclusiva

El aprendizaje cooperativo supone un recurso metodológico al servicio de la calidad educativa, pero no solamente es una alternativa metodológica potencialmente eficaz, sino que se constituye como un espacio con capacidad para articular las actitudes y los valores propios de una sociedad democrática que quiere reconocer y respetar la diversidad humana (Echeita, 2012). Esa mejora de la calidad educativa para todos se puede focalizar en tres opciones fundamentales (Pujolàs, 2001): (a) la inclusión de todos los alumnos en un mismo centro y aula, (b) la personalización de la enseñanza (enseñanza multinivel) y (c) la estructuración cooperativa del aprendizaje.

Las dos primeras opciones que hemos señalado, en relación con una educación de calidad, requieren una tercera opción fundamental. Agrupar al alumnado de forma heterogénea –incluyendo en un mismo aula a todos los alumnos de la misma edad cronológica [...] (primera opción) – y personalizar la enseñanza –adecuando los contenidos y los objetivos a las posibilidades reales y a las necesidades personales de cada alumno (segunda opción) – requieren, necesariamente, una tercera opción: pasar de una estructura de aprendizaje individualista o competitiva a una estructura de aprendizaje cooperativa (p. 65).

Una de las principales ideas sobre el aprendizaje cooperativo es su contribución a la mejora de la escuela inclusiva, pues “las escuelas con una orientación inclusiva (que conlleva una estructuración cooperativa del aprendizaje) representan el medio más eficaz para combatir las

actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos” (Pujolàs, 2008, p. 23).

Partiendo de los postulados de la escuela inclusiva como un ideal para vivir, en relación al aprendizaje cooperativo Pujolàs (2004) sostiene que:

1. La escuela tiene que celebrar la diversidad.
2. Hay que poder disfrutar aprendiendo, encontrándose bien y sintiéndose seguros.
3. La escuela tiene que estar basada en una política de igualdad.
4. La escuela tiene que contar con profesores que faciliten el aprendizaje.
5. Las instituciones educativas tienen que preparar para la cooperación, y no para la competición.

En esta línea, Duran (2009) recoge algunos de los valores cooperativos predominantes en las aulas inclusivas: (a) oportunidad, (b) clima positivo, (c) motivación para la interacción, (d) logro académico, (e) competencia social y habilidades de interacción, (f) mantenimiento y generalización de las relaciones, (g) el aula como comunidad, (h) comunicación abierta sobre las singularidades de los alumnos y las actividades de clase e (i) disposición de ayudas.

Los resultados de investigación apuntan en la dirección de que el aprendizaje cooperativo mejora considerablemente la inclusión en el ámbito educativo (Heredia y Duran, 2013; Moriña, 2011; Pedreira y González, 2014; Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013; Rey y Sebastián, 2013; Riera, 2011; Villar y Ros, 2011). En lo que se refiere a las altas capacidades, cabe señalar que Patrick, Bangel, Jeon y Townsend (2005) concluyen que el aprendizaje cooperativo puede proporcionar grandes oportunidades de aprendizaje para los alumnos de altas capacidades en grupos heterogéneos en capacidades. Moruno, Sánchez y Zariquiey (2011a) argumentan que en el caso de alumnos con altas capacidades:

- Cuando ejercen de tutores de sus compañeros, consolidan sus aprendizajes, ya que para poder explicarlos deben manipular y reestructurar la información.
- El hecho de suponer una ayuda y/o modelo para sus compañeros, y no una figura de rivalidad, hace que se den condiciones más adecuadas para un desarrollo afectivo y emocional equilibrado.
- La interacción con los compañeros puede ser una oportunidad para el desarrollo de la empatía y la integración.
- La ausencia de competición evita que estos alumnos se sientan en un nivel de aprendizaje distinto.
- La aceptación de la diversidad por parte del grupo le permite al alumnado con altas capacidades avanzar a su ritmo y ser más útil en la elaboración de aprendizajes conjuntos, aumentando con ello la motivación.

No obstante, la investigación sobre la influencia del aprendizaje cooperativo en los alumnos de altas capacidades es escasa (Neber, Finsterwald y Urban, 2001). Existe una profusión de trabajos de intervención educativa orientada a atender a este tipo de alumnado en un contexto

extracurricular, a través de programas de enriquecimiento instrumental (Boal y Expósito, 2011), pero no dentro del contexto ordinario de aula siguiendo con los principios de la escuela inclusiva.

La escuela inclusiva en la formación del profesorado

La formación del profesorado para la atención a la diversidad es necesaria para el desarrollo de una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos, por lo que no se trata entonces de una formación individual para el desarrollo profesional aislado, sino de una capacitación personal y grupal para participar en una actividad docente que permite el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro (Duran y Giné, 2011).

Parece evidente que la formación del profesorado debe mejorar sus políticas hacia la educación inclusiva, básicamente por considerarse pobres, deficitarias y sesgadas (Duran y Giné, 2011; Sebastián, Bortolini y Oliveira, 2013). No obstante, desde 1988 la UNESCO puso en práctica un proyecto de formación del profesorado en materia de inclusión escolar (*Special needs in the classroom*), que, a través de guías, puntos a considerar, resúmenes breves, hojas de instrucciones y materiales para el debate, desarrolla cuatro módulos principales (Ainscow, 2001): (a) introducción a las necesidades especiales en el aula; (b) necesidades especiales: definiciones y respuestas; (c) satisfacción de las necesidades especiales en el aula; (d) ayuda y apoyo.

Con respecto al aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión, son numerosas las investigaciones que recalcan su poca presencia en la formación del profesorado. Pérez, López y Poveda (2009) muestran un estudio bibliométrico de las publicaciones sobre aprendizaje cooperativo y formación del profesorado entre 1997 y 2008, donde concluyen que la producción documental sobre esta temática es relativamente escasa y va descendiendo paulatinamente. Otra investigación de relevancia dentro del contexto español es la presentada por León, Felipe, Iglesias y Latas (2011), quienes destacan la prácticamente inexistente formación inicial en aprendizaje cooperativo del profesorado de educación secundaria. Por su parte, Serrano y Pons (2006) y Serrano, Moreno, Pons y Lara (2008) plantean un marco tridimensional de formación del profesorado para la implantación del aprendizaje cooperativo que implica: respetar y aprovechar la actividad constructiva del alumno, garantizar los procesos de andamiaje y conocer y permitir conocer las reglas educacionales básicas en el habla del aula, para intervenir y poder organizar las actividades, posibilitando y favoreciendo el proceso de negociación de significados en torno a lo que se hace y a lo que se dice.

Por otro lado, en relación a la formación del profesorado en materia de alumnos con altas capacidades, Hernández y Gutiérrez (2014) señalan que el papel de los profesores se ha analizado empíricamente en diferentes estudios durante la última década, demostrando de manera consistente la importancia que tiene la formación del profesorado para identificar correctamente a este colectivo y proporcionarle una respuesta adecuada. De hecho, anteriormente, Peña, Martínez, Velázquez, Barriales y López (2003) ya sostenían que es

elevado el número de docentes en ejercicio que apenas ha tenido formación en relación a este tema, lo que se manifiesta, entre otras cuestiones, en que no parte de los supuestos considerados teóricamente más apropiados para identificar y orientar la intervención psicoeducativa dirigida a los alumnos con altas capacidades intelectuales.

Consciente de la importancia de ofrecer una formación específica al profesorado sobre atención al alumnado de altas capacidades, en el marco de metodologías de aprendizaje cooperativo, se ha desarrollado el programa presentado a continuación.

Fundamentos de la propuesta formativa

La cultura de la cooperación constituye la primera idea para la implantación del aprendizaje cooperativo en el aula (Moruno *et al.*, 2011a). Su principal objetivo es generalizar el uso de estrategias cooperativas dentro de las aulas, concienciando a toda la comunidad educativa de sus utilidades y ventajas. Esto se consigue a través de una campaña de sensibilización dirigida al equipo directivo, profesorado, alumnado y familias. En este sentido, las ventajas del aprendizaje cooperativo pueden ser:

- De tipo individual:
 - Aumenta el desarrollo cognitivo y el pensamiento crítico.
 - Mejora el desarrollo socio-afectivo y el equilibrio emocional.
 - Potencia las habilidades de interacción social.
 - Facilita la autonomía e independencia personal.
 - Mejora la motivación hacia el aprendizaje escolar.
 - Aumenta el rendimiento académico.
- Para el grupo-clase:
 - Potencia la cohesión grupal.
 - Facilita las normas pro académicas.
 - Aumenta el sentimiento de pertenencia al grupo.
- Para el centro educativo:
 - Disminuye la discriminación entre iguales y el comportamiento disruptivo.
 - Maximiza los recursos escolares.
 - Aumenta la adecuación de los contenidos a las características de los alumnos.
 - Favorece la integración y la comprensión interpersonal.
 - Mejora el clima de convivencia.

La red de aprendizaje constituye la segunda idea para la implantación del aprendizaje cooperativo en el aula (Moruno *et al.*, 2011b). Consiste en la puesta en práctica de la estructura cooperativa dentro del aula, y para lograrlo es necesario trabajar una serie de elementos básicos que hacen posible este aprendizaje cooperativo. Los elementos del aprendizaje cooperativo según estos autores son:

- **Agrupamientos heterogéneos:** Para potenciar situaciones de conflicto sociocognitivo, de andamiaje, de complementación de funciones/habilidades, destrezas, etc., son precisos los equipos de aprendizaje pequeños (de 4 a 6 miembros) y estables durante algún tiempo. La heterogeneidad puede afectar a variables como el nivel de competencia curricular, las habilidades cooperativas, el sexo, las capacidades cognitivas, las destrezas en un área determinada, etc. Existen dos tipos de agrupamientos: equipos base (que son los grupos estables y de referencia para cada alumno) y los equipos esporádicos (que son los constituidos para desarrollar actividades específicas).
- **Interdependencia positiva:** Incide en que los alumnos estén vinculados de tal manera que perciban que para alcanzar el éxito conjunto son necesarios los esfuerzos de todos y que los éxitos de cada integrante no solo le benefician a él, sino también al resto del grupo. Esto se consigue, por ejemplo, mediante el establecimiento de metas grupales, realización de trabajos en cadena, necesidad de coordinar recursos, funciones... Este último aspecto se centra en roles para la formación y funcionamiento (moderador, secretario, supervisor del orden, coordinador de tareas y observador) y en los roles que buscan consolidar y reforzar los aprendizajes (recapitulador, verificador de la corrección, verificador de la comprensión, incentivador y observador).
- **Responsabilidad individual:** Hay que tener claro que la finalidad del aprendizaje cooperativo no es tanto aprender a hacer las cosas juntos, sino aprender juntos a hacer las cosas. Uno de los fenómenos más conocidos en las dinámicas grupales es el “efecto polizón”, donde un alumno se aprovecha del trabajo de sus propios compañeros y obtiene beneficios sin implicarse. Para evitar esta pasividad, cada miembro del equipo es responsable de cumplir con las tareas que le corresponden para conseguir los objetivos comunes del equipo (por ejemplo, mediante el empleo de estrategias de evaluación individualizada, el uso de guías de observación, la autoevaluación individual y grupal...).
- **Igualdad de oportunidades para el éxito:** Consiste en asegurar que todos estén en condiciones de realizar las tareas encomendadas. Esto se puede lograr a través de la diferenciación de la intervención educativa y evaluativa, utilizando un modelo de evaluación mediante procedimientos personalizados y flexibles, que tengan en cuenta una amplia gama de destrezas y habilidades, en los que se exija a cada alumno en función de sus posibilidades y se valoren sus progresos comparándolos con sus registros personales anteriores.
- **Interacción promotora.** Es el intercambio de opiniones, recursos, estrategias y ayudas para mejorar, de forma que se pueda producir una interacción verbal y visual entre los alumnos que facilite la comunicación y las interacciones de ánimo, ayuda, intercambio de opiniones, exigencia de esfuerzo, confianza mutua, etc.
- **Procesamiento interindividual de la información:** Consiste en el empleo de estrategias metodológicas que promuevan el procesamiento cognitivo de la información por parte de los alumnos, mediante el diálogo y la ayuda mutua. Esto supone confrontar los puntos de vista, explicar, aclarar dudas, proponer ejemplos, etc., evitando el mero hecho de dar y recibir simples respuestas acabadas que no producen aprendizajes efectivos.

- Utilización de destrezas cooperativas:
 - Destrezas de formación, que son las destinadas a la organización de los grupos y al establecimiento de normas de comportamiento.
 - Destrezas de funcionamiento, que son las destinadas a orientar los esfuerzos para la realización de las tareas y para el mantenimiento de las relaciones de trabajo eficaces.
 - Destrezas de formulación, que son las destinadas a profundizar en lo estudiado, estimular el uso de estrategias superiores de razonamiento y mejorar el dominio y retención de los materiales.
 - Destrezas de fermentación, que son las destinadas a fomentar conflictos sociocognitivos que ayuden a profundizar contenidos.
- Evaluación grupal: El establecimiento de dinámicas de evaluación grupal dentro de los equipos que sirvan para impulsar la cooperación entre los miembros del equipo y mejorar su funcionamiento y rendimiento es otro de los elementos básicos. La evaluación debe proceder de dos fuentes de información: (1) el docente y (2) los propios miembros del grupo. El docente debe evaluar atendiendo al funcionamiento de los grupos, el desarrollo de destrezas cooperativas y la consecución de los objetivos académicos. Y los alumnos, que deben ser formados para la evaluación grupal, han de evaluarse atendiendo a lo que hacen bien y a lo que deben mejorar tanto grupal como individualmente.

Estos autores proponen una secuencia con unas líneas de actuación generales, que deben ser adaptadas a las características reales de cada contexto (como el momento evolutivo de los alumnos, la experiencia cooperativa del grupo, las necesidades de cada alumno, etc.). La secuenciación propuesta se estructura en tres fases. En la primera fase, con una duración de 7-15 días, se trabajan técnicas cooperativas informales por parejas, sin establecer roles y desarrollando destrezas de formación entre 5-10 minutos por sesión. En la segunda fase, con una duración de 1-3 meses, se trabajan técnicas cooperativas informales en equipos de cuatro componentes, introduciendo los roles y desarrollando las destrezas de funcionamiento entre 15-20 minutos por sesión. Y en la tercera fase, con una duración mayor a tres meses, se trabajan técnicas de cooperación tanto formales como informales en equipos de cuatro miembros, perfeccionando los roles y desarrollando destrezas de formulación y fermentación durante 30-50 minutos por sesión.

Las unidades didácticas cooperativas constituyen la tercera idea fundamental (Torrego y Zariquiey, 2011). La Unidad Didáctica Cooperativa se basa en los siguientes principios metodológicos:

- Diferenciación, para contribuir a la diversificación de las situaciones de aprendizaje, con el fin de que se adapten a las características de los distintos alumnos.
- Autonomía, para favorecer al desarrollo de las capacidades del alumnado para aprender de forma autónoma.

- Cooperación, para promover dinámicas que aprovechen las enormes ventajas que ofrece la interacción cooperativa para el aprendizaje y desarrollo.

La red de enseñanza constituye la última idea en relación a la implantación del aprendizaje cooperativo en el aula (Moruno y Torrego, 2011). La propuesta que hacen los autores para la implementación del proyecto tiene dos elementos básicos:

- La investigación-acción cooperativa es entendida como un conjunto de procesos que sirven para mejorar la práctica educativa y la formación “en” y “con” el profesorado (no “sobre” el profesorado). “Los profesores no pueden ser considerados como transmisores de contenidos y calificadoros de rendimiento; su tarea profesional consiste en ejercer una labor de mediador en el aprendizaje, actuando como un investigador que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención adaptadas al contexto” (p. 260). La investigación-acción es un proceso cíclico dialéctico y que está constituido en forma de espiral con las siguientes fases: (a) planificación, (b) actuación, (c) observación y (d) reflexión.
- Las fases para la implementación del proyecto se enmarcan dentro del denominado modelo de procesos desde la perspectiva del asesoramiento colaborativo. Las fases, también cíclicas, son las siguientes:
 - Creación de condiciones:
 - Clarificación de la tarea y sensibilización:
 - Campaña de información y sensibilización al equipo directivo y profesorado, lo que requiere una divulgación de las ventajas del aprendizaje cooperativo.
 - Formación básica del personal docente, que, siguiendo las líneas del último proyecto al respecto, serían: (a) curso introductorio, (b) seminarios de formación en centros, (c) asesoramiento externo a los centros, (d) jornadas para el diseño de unidades didácticas diferenciadas basadas en el aprendizaje cooperativo y (e) jornadas de clausura y devolución de datos.
 - Creación del grupo interno de gestión del proyecto, conformado por los coordinadores internos del proyecto y el equipo directivo. Esto facilita que se legitime el proyecto entre el profesorado. Además, en esta actuación se requiere de una distribución de responsabilidades para que se persigan los compromisos adquiridos individualmente y participen otros miembros distintos al equipo interno.
 - Evaluación inicial de la red de enseñanza.
 - Planificación y preparación para el desarrollo.
 - Evaluación y propuestas de mejora:

- Evaluación del cambio, entendida como proceso de recogida, análisis e interpretación que ofrezca una visión sobre los logros y las acciones a fortalecer del proyecto de mejora, realizando un balance que permita extraer conclusiones y formular algunos principios explicativos.
- Evaluación para el cambio, que es el conjunto de procedimientos que aportan a los implicados la información necesaria para tomar las decisiones que procedan, valorando colegiadamente los progresos realizados, así como los contenidos, actividades y resultados parciales obtenidos.
- Evaluación como mejora y cambio, considerando que intenta reflejar la idea de que todo el proceso en sí ha de ser evaluado, puesto que todas sus fases suponen un marco de evaluación constante desde y sobre la realidad.

Programa de formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnado con altas capacidades

Teniendo en cuenta el marco que aporta la fundamentación descrita en el apartado anterior, el diseño del programa de formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnado con altas capacidades se estructura en unos objetivos, contenidos, metodología y evaluación comunes a todos los centros educativos participantes, pero que se concretan y adaptan a las distintas situaciones contextuales y realidades de cada centro.

El principal objetivo de este programa formativo es garantizar la puesta en marcha de estrategias metodológicas de intervención en el aula para desarrollar al máximo las competencias de todos y cada uno de los estudiantes, dentro de estructuras de aprendizaje cooperativo.

Se pretende que el profesorado participante sea capaz de diseñar y poner en marcha propuestas educativas de calidad que den respuesta a todos los alumnos, incluidos los estudiantes con altas capacidades.

El planteamiento para la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje pasa por una serie de fases que son los núcleos en los que se concentra el programa formativo:

- Diagnosticar. Conocer a los alumnos. Detectar alumnos con altas capacidades.
- Diseñar la estructura de cooperación en función del diagnóstico.
- Elaborar la unidad didáctica diferenciada.
- Diseñar un proyecto de intervención. Reflexionar y trabajar en equipo con el profesorado.

Se definen estas fases porque cuando se habla de escuelas inclusivas se hace referencia a centros que:

- Organizan el aula a través de estructuras cooperativas en las que los alumnos interactúan de manera eficaz para así maximizar los aprendizajes de cada uno de ellos.
- Fomentan la autonomía y con ello la ayuda mutua, haciendo que los estudiantes tengan capacidad de decisión, favoreciendo que desarrollen estrategias mentales de nivel superior, así como destrezas sociales y competencias variadas.
- Contextualizan los aprendizajes de los alumnos a través de una diferenciación de la intervención educativa, es decir, flexibilizan el currículum ordinario, adaptándolo a las necesidades de cada uno.
- Entienden la evaluación no como un fin, sino como un proceso en el que se valoran los progresos, tanto grupales como individuales. De este modo, tienden a no fijar criterios rígidos, sino que éstos se configuran de manera que se garantiza la igualdad de oportunidades para el éxito.

A continuación se presentan los objetivos, competencias, bloques de contenidos, metodología, seguimiento y evaluación del programa formativo.

a) Objetivos:

1. Conocer las características de los alumnos con altas capacidades, así como los recursos metodológicos para la atención de los mismos.
2. Reconocer los conceptos y principios de la escuela inclusiva.
3. Introducir el aprendizaje cooperativo como forma habitual de enseñar-aprender en el aula.
4. Conocer una secuencia de implantación de aprendizaje cooperativo aplicada en el aula y centro, que facilite el progresivo aprovechamiento de esta herramienta metodológica.
5. Conocer y poner en práctica los elementos básicos del aprendizaje cooperativo.
6. Diseñar situaciones de aprendizaje cooperativo, estructurando los distintos elementos.
7. Diseñar unidades didácticas cooperativas y diferenciadas.
8. Enmarcar esta formación dentro de un proyecto de desarrollo e investigación dentro del aula.

b) Contenidos:

1. Estudiantes con altas capacidades: (a) perfil del alumno con altas capacidades; (b) estrategias para diferenciar la enseñanza; (c) enseñanza diferenciada:
2. La red de aprendizaje: (a) los agrupamientos cooperativos; (b) la igualdad de oportunidades para el éxito; (c) interdependencia positiva; (d) responsabilidad individual; (e) utilización de destrezas cooperativas; (f) la interacción promotora cara a cara; (g) procesamiento interindividual de la información.

3. Técnicas de aprendizaje cooperativo formales e informales: (a) características, descripción y aplicación práctica de las principales técnicas informales; (b) características, descripción y aplicación de las principales técnicas formales.
4. Evaluación desde la perspectiva de la incorporación de la metodología cooperativa: (a) marco conceptual, implicaciones e importancia; (b) estrategias y recursos.
5. La diferenciación curricular desde una perspectiva de inclusión: (a) conceptos y principios del marco inclusivo; (b) concepto de diferenciación curricular; (c) ecualizador de Tomlinson, taxonomía de Bloom e inteligencias múltiples; (d) diferenciación de los distintos elementos curriculares.
6. Diseño de unidades didácticas cooperativas y diferenciadas: (a) claves a considerar y evaluar en el proceso de planificación; (b) procedimiento para su elaboración; (c) aplicaciones prácticas.
7. Planificación de las actividades de desarrollo e investigación del proyecto: (a) proceso de toma de decisiones y elaboración del Proyecto; (b) estrategias de investigación-acción.

c) Competencias:

1. Comprender el sentido, la importancia y el significado del aprendizaje cooperativo en la escuela como estrategia de inclusión en el aula.
2. Conocer e identificar los principales elementos o condiciones hacen posible el aprendizaje cooperativo.
3. Conocer y utilizar algunas técnicas de aprendizaje cooperativo.
4. Disponer de una secuencia de puesta en marcha del aprendizaje cooperativo en las aulas.
5. Reflexionar sobre la propia práctica educativa y desarrollar proyectos de aprendizaje cooperativo que persigan la mejora de la educación de todo el alumnado, en el marco de una educación inclusiva.
6. Identificar alumnos con altas capacidades y diseñar programas para intervenir a lo largo de su escolaridad.
7. Elaborar unidades didácticas diferenciadas en los distintos elementos curriculares en función de las diversas necesidades educativas especiales existentes en el aula, fundamentalmente para el alumnado de altas capacidades.
8. Colaborar con otros profesionales para abordar la atención global a los estudiantes con necesidades educativas especiales en general y específicamente el alumnado con altas capacidades.
9. Desarrollar la inquietud por investigar, reflexionar e innovar en el campo del aprendizaje cooperativo, la atención a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos.
10. Desarrollar una actitud y un comportamiento ético, y actuar de acuerdo con los principios deontológicos de la profesión docente, promoviendo acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.

d) Procedimientos de evaluación:

1. Participación en sesiones y debates en torno a las actividades que se plantean.
2. Presentación de un trabajo grupal basado en la realización del cuaderno de trabajo.
3. Realización de un trabajo en el que se diseñe una sesión de clase donde la cooperación constituya el eje fundamental sobre el que se articula la dinámica de trabajo.

e) Metodología.

Las estrategias metodológicas se basan en los principios de motivación, actividad, interacción entre iguales y trabajo cooperativo en torno a diversas dinámicas y contenidos. En la práctica, estos principios se concretan en la realización de diversos tipos de actividades y en el trabajo con distintos agrupamientos: individual, parejas, pequeño grupo y gran grupo. Se combinan actividades de reflexión, debate, análisis, intercambio de opiniones, etc., acerca de las situaciones y temas que se van planteando en las distintas unidades. También se incide especialmente en la dimensión práctica de la formación, y para ello se propone la realización de actividades variadas sobre contextos reales, como observación, análisis o prácticas de procedimientos o diseño de actividades. En las sesiones se alternan las exposiciones teóricas por parte del formador con la realización de actividades prácticas por parte de los asistentes, empleando los distintos tipos de agrupamiento mencionados.

Acciones de desarrollo del proyecto formativo

Este programa se desarrolló en dos cursos académicos (2012-2013 y 2013-2014). Durante ambos periodos el programa estuvo compuesto por cinco actuaciones: (a) curso de iniciación, (b) seminarios de formación en los colegios, (c) asesoramiento-seguimiento, (d) jornada de formación en unidades didácticas y (e) jornadas de clausura. En cada curso académico se desarrollan estos cinco elementos, pero introduciendo modificaciones de un curso a otro en función de las evaluaciones realizadas. En total participaron 8 colegios públicos de la Comunidad de Madrid, con profesorado de Educación Primaria (se incluyen también orientadores y equipos directivos), mayoritariamente seguidos por la motivación de dar una atención inclusiva a todos sus alumnos.

Acciones formativas (2012-2013)

- a) Curso de iniciación. Titulado “Atención a alumnos con alta capacidad e implantación de estructuras cooperativas de aprendizaje en el aula”, tuvo una duración total de 50 horas (de las cuales 21 eran presenciales). Se desarrolló entre los meses de septiembre y octubre en el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”. Contó con 34 maestros de Educación Infantil y Primaria matriculados y fue impartido por dos ponentes miembros del equipo de formación del postgrado “Experto en Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Alcalá” dentro del Programa de Altas Capacidades de la Comunidad de Madrid. Los objetivos principales del curso fueron:

- Conocer las características de los alumnos con altas capacidades, así como los recursos metodológicos que están a nuestro alcance para la atención de los mismos.
- Reconocer los conceptos y principios de la escuela inclusiva.
- Introducir el aprendizaje cooperativo como forma habitual de enseñar y aprender en el aula.
- Conocer una secuencia de implantación de aprendizaje cooperativo aplicada en aula y en centro, que facilite el progresivo aprovechamiento de esta herramienta metodológica.
- Conocer y poner en práctica los elementos básicos del aprendizaje cooperativo.
- Diseñar situaciones de aprendizaje cooperativo, estructurando los distintos elementos.
- Enmarcar esta formación en un proyecto de desarrollo e investigación dentro del aula.
- Los contenidos de este curso inicial se estructuraron en torno a los siguientes temas:
- Alumnos con altas capacidades: conceptos generales.
- La diferenciación curricular desde una perspectiva de inclusión: conceptos y principios metodológicos generales.
- La red de aprendizajes: los elementos del aprendizaje cooperativo.
- Técnicas de aprendizaje cooperativo formales e informales.
- La evaluación desde la perspectiva de la incorporación de la metodología cooperativa.
- La planificación de las actividades de desarrollo e investigación.

La metodología fue activa-participativa y con exposición de contenidos teóricos por parte de los ponentes. Los procedimientos de evaluación se centraron en la elaboración de un trabajo individual de planificación de una unidad didáctica con aplicaciones de la metodología cooperativa.

- b) Seminarios de formación: Se realizaron en los propios colegios y tenían un carácter introductorio en materia de alumnos con altas capacidades y metodología de diferenciación curricular. Se efectuaron una vez finalizado el horario lectivo en los centros (9 horas en total), los ponentes impartieron sesiones de formación y los profesores participantes también trabajaron autónomamente en el periodo entre sesiones. Los contenidos han girado en torno a: (a) el perfil del estudiantes con altas capacidades, (b) las estrategias para diferenciar la enseñanza, (c) la enseñanza diferenciada de Tomlinson, (d) la taxonomía revisada de Bloom, (e) el planteamiento general de la unidad didáctica dentro del proceso de implantación del aprendizaje cooperativo y (f) algunas técnicas de aprendizaje cooperativo.
- c) Asesoramiento- seguimiento. El asesoramiento y apoyo al profesorado en la puesta en práctica de los contenidos aprendidos sobre diferenciación curricular, alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo fue desarrollado durante los meses de octubre, noviembre y diciembre. Estuvo dirigido a los maestros de 2º de educación primaria participantes en el proyecto (se eligió a los docentes de este nivel porque los alumnos presentan características evolutivas en transición y porque es ahí donde se aplican pruebas externas de evaluación del rendimiento contrastables en la investigación).

Los objetivos que se perseguían fueron los siguientes:

- Obtener el compromiso del docente con una educación inclusiva.
- Conocer las ventajas y la metodología del aprendizaje cooperativo.
- Diseñar el sistema de orientación y ayuda.
- Identificar las características del alumnado y profesorado de cada centro.
- Diseñar la secuencia de implantación del aprendizaje cooperativo con el profesorado.
- Programar y desarrollar una unidad didáctica de aprendizaje cooperativo.
- Evaluar el proceso de implantación de la secuencia de aprendizaje cooperativo y unidad didáctica, atendiendo especialmente a las dificultades y éxitos de los alumnos y profesores.

Los contenidos temáticos se agruparon en los siguientes bloques: (1) evaluación de las características del alumnado, del grupo-clase y del profesorado; (2) elementos del aprendizaje cooperativo y su implantación secuenciada; y (3) programación de una unidad didáctica cooperativa. Las acciones que se trabajaron para la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula fueron:

- Creación de una estructura cooperativa en el aula:
 - Acción 1: formar grupos/equipos (agrupamientos heterogéneos).
 - Acciones 2 y 3: disponer el aula y colocar a los alumnos (agrupamientos heterogéneos).
 - Acción 4: establecer las normas básicas (interacción promotora cara a cara).
 - Acción 5: dotar a los grupos de identidad (interdependencia positiva).
 - Acción 6: asignar roles (interdependencia positiva).
 - Puesta de la estructura a trabajar:
 - Acción 7: fomentar la igualdad de oportunidades para el éxito.
 - Acción 8: crear interdependencia positiva.
 - Acción 9: promover la responsabilidad individual.
 - Acción 10: identificar las destrezas cooperativas y trabajarlas.
 - Acción 11: asegurar el procesamiento interindividual de la información.
 - Acción 12: fomentar la reflexión sobre el trabajo en equipo (evaluación grupal).
 - Actividad final: diseño de una Unidad Didáctica diferenciada basada en las dinámicas de cooperación.
- d) Jornada de formación en Unidades Didácticas cooperativas. En esta jornada se trabajaron temas en torno a: (1) la cohesión de grupo; (2) desarrollo de una sesión cooperativa: utilidad de algunas estructuras cooperativas; y (3) evaluación de las Unidades Didácticas cooperativas. Estuvo destinada a los maestros de 2º de Educación Primaria participantes en el proyecto. Se desarrolló en el mes de febrero y tuvo una duración de 2.5 horas.

- e) Jornada de clausura. Esta jornada fue un espacio de intercambio y reflexión sobre la experiencia educativa vivida y se desarrolló durante el mes de junio.

Acciones formativas (2013-2014)

- a) Curso de iniciación. El curso de iniciación constó de 25 horas, con carácter presencial. Estuvo destinado al profesorado de todos los colegios que durante el 2012-2013 no hicieron el curso de iniciación sobre alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo.
- b) Seminarios de formación. Estos seminarios en los colegios siguieron la misma dinámica, pero con una diferencia sustancial respecto al curso pasado: dejó de ser un seminario de iniciación para convertirse en uno de profundización. Además, se insistió en que los contenidos se acercaran más a la práctica real de aula, así como a realizar mayores acciones de seguimiento durante los periodos de trabajo autónomo.
- c) Asesoramiento-seguimiento. En cuanto al asesoramiento en materia de diferenciación curricular, alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo, que ha comenzado un mes antes con respecto al curso académico anterior, ya no está destinado únicamente a los tutores de 2º de educación primaria participantes en el proyecto, sino que se ha ampliado a otros colectivos.
- d) Jornada de formación en unidades didácticas cooperativas. La Consejería de Educación, Juventud y Deportes organizó una jornada formativa de 3 horas de duración. La sesión estaba dirigida especialmente al profesorado de los grupos experimentales de 2º de Educación Primaria. No obstante, también asistieron los directores, jefes de estudio y otros profesores de los colegios. El contenido impartido fue “Cómo elaborar una unidad didáctica diferenciada para alumnos con altas capacidades”. A ello hay que añadir lo que marca una diferencia considerable con respecto al curso pasado: la participación de estudiantes del Prácticum del grado en magisterio de educación Primaria y del máster universitario en psicopedagogía para el asesoramiento y acompañamiento presencial a los centros en materia de Unidades Didácticas basadas en la enseñanza diferenciada y el aprendizaje cooperativo, así como la facilitación mediante plantillas y ejemplificaciones para el diseño de las unidades.

A modo de conclusión

El aprendizaje cooperativo se concibe como una herramienta didáctica al servicio de la escuela inclusiva, favoreciendo el desarrollo íntegro de todos los participantes (Duran, 2009; Echeita, 2012; Pujolàs, 2001, 2004 y 2008), y de hecho así lo demuestran diversas investigaciones (Heredia y Duran, 2013; Moriña, 2011; Pedreira y González, 2014; Pujolàs *et al.*, 2013; Rey y Sebastián, 2013; Riera, 2011; Villar y Ros, 2011). Sin embargo, para lograr ese objetivo tiene que mejorar considerablemente la formación del profesorado en materia de inclusión educativa (Ainscow, 2001; Duran y Giné, 2011; Sebastián *et al.*, 2013), y concretamente en

aprendizaje cooperativo (León *et al.*, 2011; Pérez *et al.*, 2009; Serrano y Pons, 2006) y atención al alumnado de altas capacidades (Hernández y Gutiérrez, 2014; Peña *et al.*, 2003) desde una perspectiva inclusiva (Boal y Expósito, 2011; Neber *et al.*, 2001; Patrick *et al.*, 2005).

Por todo ello, parece necesario que el Programa de formación del profesorado en materia de aprendizaje cooperativo y alumnado con altas capacidades tenga en cuenta no sólo contenidos referidos a los elementos básicos que han de tener las estructuras cooperativas, sino también a secuencias de implantación dentro de procesos colaborativos y de investigación-acción, todo ello orientado a contribuir a la mejora de las competencias docentes de profesionales reflexivos que aprenden y mejoran investigando colaborativamente sobre sus prácticas de aula.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Boal, M.T. y Expósito, M.M. (2011). Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: respuestas educativas y programas de enriquecimiento. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 53-87). Madrid: Fundación SM.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3ª edición). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2003). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (Volumen II) (2ª edición). Madrid: Alianza Editorial.
- Duran, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 95-110). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Duran, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de la educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-45). Madrid: Alianza Editorial.
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Heredia, J. y Duran, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista de Inclusión Educativa*, 6(3), 25-40.
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (7ª edición). Barcelona: Graó.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- López, A. M. y Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 13-33). Madrid: Fundación SM.
- Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del Programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 21, 199-216.
- Moruno, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2011a). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 167-198). Madrid: Fundación SM.
- Moruno, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2011b). La red de aprendizaje. Elementos, procedimientos y secuencia. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 199-252). Madrid: Fundación SM.
- Moruno, P. y Torrego, J.C. (2011). La red de enseñanza para la implantación del proyecto. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 253-290). Madrid: Fundación SM.
- Neber, H., Finsterwald, M. y Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high-achieving students: a review and meta-analyses of 12 studies. *High Ability Studies*, 12(2), 198-214.
- Patrick, H., Bangel, N.J., Jeon, K.N. y Townsend, M.A.R. (2005). Reconsidering the issue of cooperative learning with gifted students. *Journal of the Educational of the Gifted*, 29(1), 90-108.
- Pedreira, M. y González, M.P. (2014). El aprendizaje cooperativo en un centro de primaria: una experiencia inclusiva. *Revista de Innovación Educativa*, 24, 259-272.
- Peña, A.M., Martínez, R.A., Velázquez, A.E., Barriales, M.R. y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271-289.
- Pérez, A.M., López, M.P. y Poveda, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y formación del profesor. Un estudio bibliométrico (1997-2008). *Anales de Documentación*, 12, 209-220.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona: Ediciones Aljibe.

- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2011). El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo en la escuela. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora en la escuela* (pp. 121-140). Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P., Lago, J.R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Reis, S. y Renzulli, J. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Rey, R.M. del y Sebastián, E. (2013). Prácticas pedagógicas inclusivas. Experiencia de aprendizaje cooperativo en un colegio público. En E. Sebastián, C.R. Mosca y S.E.S. de Oliveira (Eds.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España* (pp. 167-182). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 133-149.
- Sebastián, E., Bortolini, R. y Oliveira, S.E.S. de (2013). Políticas en la formación del profesorado desde la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil y España. En E. Sebastián, C.R. Mosca y S.E.S. de Oliveira (Eds.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España* (pp. 17-44). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Serrano, J. M., Moreno, T., Pons, R. M. y Lara, R. S. (2008). Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(10), 1-30.
- Serrano, J.M. y Pons R.M. (2006). Formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo. En T. Aguado, B. Álvarez, I. Gil, C. Luque, B. Malik, P. Mata y J.A. Téllez (Eds.), *Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar* (pp. 451-461). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Torrego, J.C. y Zariquiey, F. (2011). Unidades didácticas de aprendizaje cooperativo para alumnos con altas capacidades. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 291-360). Madrid: Fundación SM.
- Villar, E. y Ros, C. (2011). El aprendizaje cooperativo: un proceso de inclusión en la ESO. En J. Navarro (Coord.), *Diversidad, calidad y equidad educativas* (pp. 1001-1006). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

El rol de los estudiantes como co-enseñantes

The role of students as co-teachers

Jacqueline Thousand*, Richard Villa** y Ann Nevin***

Recibido: 20-06- 2015 - Aceptado: 15-08- 2015

Resumen

Comenzamos este artículo proporcionando razones para que profesores y estudiantes desarrollen funciones docentes colaborativas y luego definimos el concepto de enseñanza, de modo que sea factible considerar a los estudiantes como co-enseñantes. Brevemente, explicamos los métodos que permiten a los estudiantes convertirse en co-enseñantes. Mediante tres casos, mostramos a estudiantes co-enseñantes e ilustramos cinco elementos de la enseñanza colaborativa y del proceso de aprendizaje en acción. Resumimos la base de investigación emergente referida a estudiantes co-enseñantes, proporcionamos un método para evaluarlos, y analizamos los desafíos percibidos para incorporar a los estudiantes como co-enseñantes.

Palabras Clave: estudiantes como co-enseñantes, aprendizaje cooperativo en grupos, aprendizaje entre iguales, tutoría entre iguales.

Abstract

In this article, we begin by providing reasons for students and teachers to collaborate, and then we define teaching so that it is feasible to consider students as co-teachers. We briefly explain the methods that allow students to become co-teachers. Through three vignettes, we show the student co-teachers in action and illustrate five elements of the cooperative teaching and learning process in action. We summarize the emerging research base on students as co-teachers, provide a method for student co-teachers to be assessed, and examine perceived challenges to engaging students as co-teachers.

Keywords: students as co-teachers, cooperative group learning, partner learning and peer tutoring.

* Profesora del College of Education, Health and Human Services en California State University (San Marcos, California). jthousan@csusm.edu

** Consultor del Bayridge Consortium Inc. (San Diego, California) ravillabayridge@cs.com

*** Profesora emérita en Arizona State University y en Chapman University (Orange, California). Ann.Nevin@asu.edu

¿Por qué los profesores deberían realizar funciones colaborativas con los estudiantes?

Qué dice la gente cuando se formulan las siguientes preguntas: ¿Por qué los estudiantes no están motivados o comprometidos con su propia educación hoy en día? ¿Por qué los profesores no colaboran más con los estudiantes en materia de docencia y toma de decisiones? Miembros de la comunidad, como los empresarios, podrían consultar: “¿Quiere usted decir que los estudiantes egresarían de la escuela sabiendo cómo ser empleados que trabajan de manera cooperativa y colaborativa?” Los miembros de la junta escolar y los padres podrían señalar: “Los estudiantes en nuestra escuela no son lo suficientemente maduros para saber qué y cómo deberían aprender”. Los directores de escuela podrían afirmar lo siguiente: “Los estudiantes necesitan enfocarse en logros académicos y cumplir con los estándares estatales de graduación que permitan mantener a nuestra escuela como una escuela de excelencia y fuera de la lista para mejoramiento académico para estudiantes de bajo rendimiento”. Los profesores podrían expresar: “tenemos que centrarnos en ayudar a los estudiantes a aprender el currículo básico, de modo que puedan pasar pruebas de estándares exigentes. No tenemos tiempo para considerarlos en decisiones acerca de qué y cómo aprender”. Los estudiantes, asimismo, podrían decir: “En realidad, ¿hablan en serio?” En este artículo ponemos atención en dos argumentos muy importantes, lo cual es una buena idea para que profesores y estudiantes trabajen cooperativa y colaborativamente (para otros argumentos, consultar Villa, Thousand & Nevin, 2010).

1. La colaboración de los estudiantes aumenta la auto-determinación

La auto-determinación es la capacidad de un individuo para disfrutar la libertad, la autoridad, la responsabilidad y el apoyo para hacerse cargo de su vida (Wehmeyer, 2003). Marks (2008) acentúa el siguiente concepto: “La auto-determinación es simplemente la idea de ser agente causal de la vida de uno, pudiendo ser capaz de lograr que las cosas sucedan” (p. 56). Al igual que con la educación democrática, implica la participación en la comunidad con el fin de influir en las decisiones comunitarias y también conlleva el desarrollo de destrezas fundamentales como la resolución de problemas, la toma de decisiones, el establecimiento de metas, el auto-conocimiento y la auto-regulación (Mithaug, 2003).

Los partidarios de la auto-determinación sostienen que aunque algunos niños pueden desarrollarla sin instrucción formal, la auto-determinación es un conjunto de habilidades críticas que todos los estudiantes deberían adquirir como parte de sus experiencias educacionales. De esta manera, a los profesores se les insiste en que generen y organicen oportunidades para que los estudiantes colaboren en el proceso de enseñanza, en la toma de decisiones y en la auto-defensa de sus derechos, es decir que creen oportunidades para que desarrollen la auto-determinación. ¿De qué otro modo los estudiantes aprenden acerca de lo que son (por ejemplo, el auto-conocimiento), lo que les gusta y lo que no, cuáles son las consecuencias de las opciones que toman (por ejemplo, la auto-regulación)? ¿De qué otra forma los niños

dan los primeros pasos en el infinito viaje para desarrollar habilidades de auto-determinación vinculadas a cada una de las diferentes y siempre cambiantes prioridades de vida, tales como obtener una educación anhelada, formar una familia, lograr la meta de seguir una carrera, o lograr seguridad económica para la jubilación?

2. La colaboración entre estudiantes aumenta las competencias académicas y sociales

Otro fundamento básico para que los educadores colaboren con los estudiantes tiene que ver con el concepto de logro. En cada uno de los apartados que siguen, detallaremos el impacto que tiene sobre el logro académico cada uno de los enfoques de empoderamiento que aquí presentamos. En el momento de pensar sobre este fundamento o justificación final hay dos citas que vienen al caso. Más allá del logro académico está el logro de la competencia y confianza social para vivir responsablemente en las sociedades del siglo XXI. Una de ellas reafirma la acertada observación de Booker Washington de que “Nada enseña más a una persona sobre responsabilidad que asignársela y hacerle saber que uno confía en ella”. Los estudiantes que colaboran con sus profesores aprenden a preocuparse y asumir responsabilidad por lo que le sucede a sus compañeros de clase y a ellos mismos en la escuela y en sus comunidades o barrios (Solomon *et al.*, 2000). Los estudiantes que colaboran con sus profesores adquieren argumentos más sólidos y amplios (por ejemplo, ser un compañero tutor confiable o un defensor de pares responsable) para permanecer en la escuela, en vez de desertar de ella. La capacidad de logro luego se expande más allá del dominio de las disciplinas académicas hasta el dominio de la auto-disciplina; se expande más allá de la independencia hasta la interdependencia, la cual es una experiencia mixta de pertinencia y generosidad. Benjamin, S. (1989), un futurólogo educacional, escribió lo siguiente: “La colaboración es una de las destrezas del ciudadano del siglo XXI”. Estamos de acuerdo que colaborar con los estudiantes les permite aprender las destrezas necesarias para vivir y funcionar en el siglo XXI.

¿Qué es enseñar?

Si consultamos cualquier diccionario, encontraremos múltiples significados que se atribuyen al término enseñanza. Por ejemplo, enseñar es impartir conocimientos o desarrollar destrezas. Enseñar es impartir instrucción. Enseñar es lograr que alguien aprenda a través de la experiencia o el ejemplo. Enseñar es argumentar o predicar. Por otra parte, instruir, tutorizar o formar para educar implica poseer conocimiento metodológico, además de conocimiento temático. Los estudiantes pueden y deberían llegar a ser co-enseñantes. Ellos colaboran efectivamente en las actividades escolares al participar en los comités estudiantiles, defender sus derechos y los de sus compañeros de clase, planificar y evaluar el proceso de enseñanza de sus profesores, proporcionar ayuda para entablar amistades, reconciliar puntos de vista, conducir sus propias reuniones centradas en la persona, y actuar como tutores y co-enseñantes (Villa, Thousand & Nevin, 2010).

Es más probable que los niños y los jóvenes que aprenden y practican ser co-enseñantes se transformen en adultos más efectivos para defender sus propios derechos. Es probable también

que sean miembros más efectivos de equipos de trabajo, de sus familias y de sus comunidades. Cuando los estudiantes son co-enseñantes pueden encarnar todos los verbos asociados con la palabra enseñanza. Pueden actuar como tutores, instruir, impartir conocimientos, evaluar el avance académico, ejemplificar, modelar los procedimientos... Deseamos enfatizar aquí nuestra razón más importante a favor de la co-enseñanza: permite a los estudiantes vivenciar e imitar las destrezas cooperativas y colaborativas que los profesores exhiben cuando co-enseñan. Todos los estudiantes se benefician cuando sus profesores comparten ideas, trabajan de manera colaborativa y contribuyen al aprendizaje recíproco. Eso a menudo se traduce en que los mismos estudiantes se transformen en co-enseñantes, tal como lo ilustran los siguientes casos.

Casos: Estudiantes en el rol de co-enseñantes

Hay muchas formas para que los estudiantes se desempeñen como co-enseñantes. En el caso que sigue describimos varios estudiantes y sus profesores participantes.

Conozcan a Bill y Sharon

Durante su último año en secundaria, Bill vivenció una colaboración única con su profesora de matemáticas, la cual pasó de una co-enseñanza de apoyo a una de tipo paralela y a una de tipo complementaria, culminando en una docencia en equipo. “Vale la pena poder ayudar a los estudiantes que tienen problemas para aprender, crear un reto a alguien como yo al mismo tiempo, y todo ello sin que le cueste un céntimo al distrito escolar”. Bill hizo esta aseveración después de haber completado el programa de estudio de matemáticas de la escuela durante su año de secundaria y tras haber asistido a cursos de matemáticas en la universidad mientras cursaba tercero y cuarto medio. En su último año de secundaria logró estudiar de manera independiente un curso de matemáticas que incluía docencia en equipo con Sharon, quien enseñaba la clase de matemáticas más avanzada de la escuela.

Durante la primera semana de la experiencia de docencia en equipo, a Bill le correspondió observar a Sharon. Al final de la segunda semana, Bill comenzó a enseñar en los últimos 10 minutos de la clase; él era responsable de introducir el concepto u operación matemática que sería tratado en la clase del día siguiente. Sharon y Bill se reunían diariamente para revisar y aprobar el plan de clase de Bill para las mini lecciones. Después de un mes, Bill dictó su primera clase completa y continuó durante el resto del semestre. Cuando no estaba enseñando a toda la clase, trabajaba individualmente con estudiantes que habían faltado a clases o que tenían dificultades con algún concepto. Bill continuó observando los métodos de enseñanza de Sharon y dialogaba con ella diariamente para recibir retroalimentación sobre su propia docencia. Bill también solicitaba retroalimentación de sus estudiantes. Siempre estaba disponible para ayudar después de finalizada la jornada escolar, y algunos estudiantes incluso lo llamaban a casa para que los ayudara. Un integrante de la clase comentó lo siguiente: “Es más fácil entenderle a Bill que al otro profesor, y además utiliza mejores ejemplos”.

La incorporación de Bill en el equipo docente de matemáticas tuvo otros efectos positivos. Él reveló que estaba progresando en su formación en matemáticas y aprendiendo acerca de las

personas al mismo tiempo. También remarcó que la confianza en sí mismo había mejorado. Habiendo sido un estudiante de la misma clase solo dos años atrás, Bill empatizaba con las dificultades de los estudiantes con el material de estudio. Él creía que los estudiantes reconocían y apreciaban esta empatía. Sharon estaba impresionada con la forma seria y profesional con la cual Bill se comportaba, las respuestas positivas de los estudiantes a su presencia como co-enseñante, y con su progreso en el uso de efectivas estrategias de enseñanza.

Conozcan a Christine y Cat

Cuando Christine hizo una presentación ante 200 padres, profesores y directores de escuela en su graduación del nivel secundario, tartamudeó ligeramente. El tartamudeo surgió cuando leía algo que había escrito tres años atrás para un artículo periodístico de la escuela. Ella decidió en el acto efectuar una modificación. “Yo tengo... nada... y no tengo ninguna discapacidad”, expresó la chica de 19 años y de inmediato recibió un merecido aplauso, porque la audiencia podía ver el artículo periodístico proyectado en el frente de la sala. En el artículo, que Christine escribió como parte de una clase de periodismo que ella y su tutora habían estado cursando, Christine detalló lo siguiente: “Yo tengo el Síndrome de Down, pero no tengo ninguna discapacidad”. La modificación representaba el enojo de Christine por la etiqueta que se le había asignado y su rechazo para aceptar las limitaciones que algunas etiquetas conllevan. A través de su estadía en la escuela secundaria, Christine tuvo el privilegio de tener diversos tipos de apoyo de sus pares, lo que hizo posible su incorporación en una escuela secundaria pública. El apoyo de los pares ayudó a Christine a disfrutar de relaciones significativas con aquellos que llegaron a ser sus tutores, tutorados, amigos, defensores de los derechos de los estudiantes y destinatarios de su defensa. Durante su primer año de enseñanza media, el apoyo de los pares llegó de su equipo de *cheerleaders*, del cual Christine era la directora estudiantil. Mientras cursaba el segundo año medio, Christine participó en una clase de periodismo responsable de la producción de un periódico de la escuela de edición semanal. Debido a que le tomó casi cinco veces más completar las tareas de clase asignadas, sus profesores le buscaron una compañera de tiempo completo, Cat, una periodista compañera de curso que tuvo un período libre de estudio durante el mismo tiempo que Christine se ofreció como voluntaria. Las dos trabajaron juntas dos veces por semana durante la clase y todos los días, en el laboratorio de computación, durante el período libre de estudio para producir “El Rincón de Christine”, una columna que presentaba los excelentes logros académicos de diversos alumnos de la escuela.

Mientras cursaba tercer año medio, Christine y Cat se matricularon como alumnas de segundo año de periodismo, reanudando su colaboración. Cat logró recibir créditos como tutora de Christine. Ella planificó, implementó y evaluó las lecciones diarias diseñadas para ayudar a Christine a completar sus tareas de sanidad, periodismo e historia. Se reunía semanalmente con su supervisora (una profesora de educación especial que coordinaba los servicios educacionales de Christine), llevaba un registro diario y aprendía el modelo de docencia efectiva en la escuela Madeline Hunter (Hunter, 1988 y 1994; Hunter & Hunter, 2006). Con Christine como su tutorada, Cat inició lo que posteriormente se convirtió en su futura carrera como profesora.

En su diario Cat escribió lo siguiente: “No muchos jóvenes de mi edad llegan a experimentar el trabajo que esperan tener dentro de 5 o 6 años en el futuro. Gracias a Christine, puedo lograrlo. Mi registro y expediente académico mostrarán que yo he elegido esto como un curso de estudio personalizado, que me ayudará a ingresar a la universidad que deseo”.

Christine apreciaba el apoyo de Cat: “Es aburrido estar todo el día con los profesores. Me encanta tener a Cat como mi tutora porque somos amigas y ella es divertida”. Cat también participó con Christine en reuniones con profesores, defensores de los derechos de los estudiantes, y directores de escuela para planificar una suave transición desde la escuela secundaria hacia la adultez. Christine expresaba lo siguiente: “Me asusto. No conozco a toda esta gente, y a veces lloro. Esa es la razón por la cual Cat me ayuda. Ella me dice que todo está bien, y siempre me defenderá. Después de esas reuniones, vamos al Mc Donald’s y conversamos al respecto”.

Así como Christine disfrutaba la relación tutora-tutorada con Cat, también deseaba revertir ese rol de modo que ella misma pudiese estar en dicha función de colaboración. Christine no poseía el conocimiento temático para ayudar a Cat en todos sus cursos académicos, por lo que hubo que explorar otras oportunidades. El resultado fue una clase de sanidad semanal que Christine enseñó en equipo con una profesora de tercer año de educación primaria. Christine aplicó el conocimiento que estaba adquiriendo en su curso de sanidad de undécimo grado, para la unidad sobre seguridad personal que se ofrecía a los estudiantes de tercero. Christine luego evaluó su propio rendimiento resumiendo las lecciones y los resultados para Cat, quien planeaba ser una profesora de escuela primaria. “Aprendí de Christine lo que sí funcionaba y lo que no funcionaba con los estudiantes” reveló Cat, que “Al compartir sus experiencias conmigo, ella me ayudó a ver que los estudiantes más jóvenes tienen períodos de atención más breves. Lo recordaré el día que tenga mi propia clase”.

Christine y Cat no solo experimentaron la sensación única que proviene de la experiencia de colaborar, ya que Christine desarrolló una nueva relación de co-enseñanza con la profesora de tercero, lo cual sirvió como una demostración fundamental de rendimiento de su Plan Educacional Individual, en términos de objetivos conductuales y del habla. Christine realizó esfuerzos adicionales para mejorar su articulación y para modelar conductas apropiadas para los alumnos de tercero a quienes les enseñaba cada semana. Sus habilidades reforzadas en los cursos académicos que estaba tomando, mejoraron sostenidamente a medida que aprendía a traducir en sus propias palabras lo que estaba aprendiendo. De manera similar, Cat experimentaba los beneficios de practicar sus propias metas profesionales de forma significativa y realista.

Conozcan a Dave y Juan

Todos los alumnos de la clase de tercer grado de Elaine y Laurie aprendieron a ser co-enseñantes recíprocos para la adquisición de contenidos matemáticos (Van Garderen, 2004). Cada estudiante co-enseñante practicó etapas secuenciales de co-enseñanza utilizando instrucciones auditivas, verbales y escritas para acomodar diferentes estilos de aprendizaje. Elaine, la profesora de aula, y Laurie, una profesora de educación especial, programaron al menos una oportunidad

por día para que los alumnos co-enseñantes practicaran aproximadamente 10 minutos, para permitir que cada uno de ellos representase el rol de profesor y luego cambiar al rol de estudiante. Los estudiantes se centraron en 6 datos matemáticos por sesión (4 conocidos y 2 desconocidos o aún no aprendidos), practicando con actividades que combinaban diversos estilos de aprendizaje (por ejemplo, auditivos, visuales y quines-tésicos) hasta que el aprendizaje ocurriese.

Observaron que Dave y Juan eran dos estudiantes co-enseñantes que con frecuencia utilizaban afirmaciones escritas derogatorias y no el elogio, la retroalimentación u otras destrezas sociales apropiadas que habían aprendido durante su formación. También discutían sobre los materiales. Sin embargo, en su progreso en la adquisición de datos matemáticos, tal como su retroalimentación escrita indicaba, ellos percibían que las sesiones funcionaban bien. Cuando Elaine los entrevistó acerca de estas preocupaciones, Dave y Juan se acusaron recíprocamente.

Tal como lo describe LaPlant & Zane (2002), Laurie proporcionó entrenamiento adicional en destrezas sociales, y tanto Laurie como Elaine hicieron una demostración de las destrezas sociales y con frecuencia supervisaron las sesiones de tutoría. Dave y Juan desarrollaron más destrezas para hacer afirmaciones positivas y mantener interacciones positivas recíprocas. Elaine y Laurie agregaron dos ítems a los procedimientos de recolección de datos de Dave y Juan: decir cosas agradables y decir “gracias”. Tanto Dave como Juan también diseñaron un gráfico para proporcionarles una representación visual de su rendimiento. Finalmente, Elaine y Laurie suscribieron un contrato donde Dave y Juan obtenían puntos acumulados en conjunto, basados en el número de veces que ambos emitían afirmaciones positivas. Los puntos podían ser cambiados posteriormente por actividades que a ambos les gustaban (por ejemplo, aprender juegos, almorzar con el supervisor). Finalmente, no solo aprendieron más datos matemáticos, sino que también se trataron con mayor respeto, entablaron amistad y, entusiastamente, se ofrecieron como voluntarios para actuar como co-enseñantes con sus compañeros de curso.

Análisis del proceso cooperativo en los casos de alumnos co-enseñantes

Estos ejemplos de estudiantes en el rol de profesores colaboradores ilustran los cinco elementos del proceso cooperativo: interacción cara a cara, interdependencia positiva, destrezas interpersonales, supervisión y responsabilidad (Villa, Thousand & Nevin, 2013). Aquí enfatizamos que cuando estos elementos están presentes en una colaboración de co-enseñanza, en este caso estudiantes en una relación de esta naturaleza, la calidad de la relación a menudo es más creativa y produce mejores resultados.

Las interacciones cara a cara incluyeron a estudiantes co-enseñantes en tutorías uno a uno (por ejemplo, Dave y Juan, Christine y Cat durante la clase de periodismo), e instrucción en grupos grandes (Bill y Sharon co-enseñando en la clase de matemáticas). La interdependencia positiva variaba según la edad y nivel de grado de los estudiantes co-enseñantes (por ejemplo, interdependencia de objetivos para Bill y Christine, interdependencia de recompensas para Dave y Juan). Las destrezas sociales también variaban de acuerdo con las edades y necesidades

de los estudiantes co-enseñantes (por ejemplo, Christine mejoró su articulación de modo que los alumnos de tercero pudiesen entenderle). Los métodos para supervisar y reportar progreso o avance incluyeron los gráficos diseñados por Dave y Juan y las sesiones frecuentes de retroalimentación entre Bill y Sharon.

Preparando a los estudiantes para el rol de co-enseñantes

En esta sección describimos el rol fundamental que los adultos juegan para crear estudiantes exitosos en el rol de co-enseñantes. Esbozamos varios métodos de enseñanza que sirven de apoyo para que los estudiantes actúen en roles de co-enseñanza: aprendizaje cooperativo, tutorías entre iguales, enseñanza dialógica y conversación de instrucción.

Los casos muestran que los co-enseñantes adultos desempeñan un rol vital para crear estudiantes exitosos en el rol de co-enseñantes. Por ejemplo, Bill necesitaba el consentimiento de Sharon, la profesora de matemáticas, para convertirse en su co-enseñante. Christine y Cat intercambiaron roles de profesora y estudiante durante la sesión de reflexión para la enseñanza de Christine de la unidad de seguridad para alumnos de tercero. De esta manera, Cat podía percibir la forma diferente en que aprenden los estudiantes de tercero en comparación con las necesidades de aprendizaje de Christine. Elaine y Laurie explícitamente enseñaron destrezas de tutoría recíproca entre iguales a sus estudiantes.

Es más probable que los estudiantes lleguen a ser co-enseñantes efectivos cuando sus profesores colaboradores explícitamente les enseñen como actuar como tutores o trabajar como compañeros de estudio. Los profesores co-enseñantes con estudiantes exitosos en tal rol también se aseguran que éstos disfruten la reciprocidad, al ser tanto profesor como estudiante. Los profesores co-enseñantes crean más oportunidades para que los estudiantes practiquen destrezas de co-enseñanza cuando generan aprendizaje cooperativo en grupos, de modo que todos los miembros del grupo puedan practicar las destrezas comunicativas en juego al enseñar a otros lo que ellos saben. Los profesores co-enseñantes de Dave y Juan utilizaron una tutoría entre iguales estructurada para ayudar a los estudiantes con desafíos emocionales a ser estudiantes colaborativos más amables y efectivos. Bill y Christine se beneficiaron al tener a sus co-enseñantes (Sharon y Cat) trabajando con ellos, como orientadores o consejeros, para desarrollar destrezas metodológicas.

Los co-enseñantes que confían en el aprendizaje cooperativo en grupo se aseguran que los estudiantes sean responsables no solo de su propio aprendizaje, sino también del aprendizaje de los otros miembros de su grupo. Ellos son responsables de mostrar ciertas conductas sociales con sus pares. El rol del co-enseñante cambia del de un presentador de información a uno de facilitador del aprendizaje. Hay cinco tareas principales en una lección enseñada con el método cooperativo: (1) Especificar con claridad los objetivos, (2) tomar decisiones acerca de ubicar a los estudiantes en grupos de aprendizaje para garantizar heterogeneidad, (3) explicar con claridad qué actividades de aprendizaje se esperan de los estudiantes y cómo éstos demostrarán interdependencia positiva, (4) supervisar las interacciones cooperativas

e intervenir para proporcionar asistencia en la ejecución de tareas (por ejemplo, responder preguntas, enseñar destrezas relacionadas con la ejecución de tareas) o aumentar las destrezas interpersonales y de trabajo grupal de los estudiantes, y (5) evaluar el logro académico de los estudiantes y la efectividad de su trabajo grupal (Johnson, Johnson y Holubec, 1998).

Hay varios otros métodos de enseñanza que incentivan y preparan a los estudiantes para llegar a ser co-enseñantes. La enseñanza dialógica puede ser el método perfecto para aquellos estudiantes cuyas voces han sido silenciadas (por ejemplo, estudiantes de color, aquellos que están en riesgo de vulnerabilidad, estudiantes de lenguas extranjeras o estudiantes con discapacidades). La enseñanza dialógica significa que los estudiantes ayudan a desarrollar el currículo, diseñar sus propios métodos de enseñanza e informar acerca de su progreso dentro del marco de una dinámica grupal de toma de consciencia o sensibilización (Kluth *et al*, 2002). La enseñanza dialógica también implica cambiar el ritmo de la comunicación o del lenguaje hablado para dejar más tiempo para pensar antes de responder, valorando diferentes tipos de contribuciones (por ejemplo, la risa, los gestos, las palabras escritas en un tablero o en una pizarra de comunicación), y asegurándose de que los temas son importantes para los alumnos (por ejemplo, temas relacionados con la etnia, género, clase o habilidad). Los profesores que co-enseñan y que practican la enseñanza dialógica desarrollan destrezas para escuchar y responder de manera diferencial a los hábitos discursivos y estilos verbales de sus estudiantes, especialmente para aquellos que están aprendiendo inglés como segunda lengua o para los estudiantes no-verbales. Los estudiantes co-enseñantes que practican la enseñanza dialógica pueden adquirir mayor consciencia de sus fortalezas y contribuciones.

El logro académico aumenta cuando los estudiantes reciben una adecuada base o plataforma de aprendizaje temático para ayudarlos a aprender inglés (Echeverría & Graves, 1998; Graves *et al.*, 2004). El logro académico también mejora cuando los profesores proporcionan métodos de enseñanza directos e interactivos para desarrollar el lenguaje oral y para promover el desarrollo de la lecto-escritura y contenidos académicos (Genesee *et al*, 2002). Otras técnicas efectivas incluyen práctica guiada, aprendizaje activo, oportunidades para conversar frecuentemente, presentaciones de métodos de enseñanza con múltiples recursos multimediales, y modificaciones curriculares.

La conversación de instrucción (García, 2002 y 2005), también conocida como discurso de instrucción contextualizada (Echeverría & Graves, 1998), es un proceso de enseñanza/aprendizaje particularmente convincente de utilizar cuando los estudiantes co-enseñantes son también estudiantes que están aprendiendo inglés y tienen fluidez en otras lenguas. Los estudiantes co-enseñantes que utilizan la conversación de instrucción aprenden cómo incentivar a los estudiantes a hablar. Ellos, al igual que sus compañeros en la relación de co-enseñanza, practican el intercambio fluido de ideas, que es una característica distintiva de la conversación auténtica. Esto es diferente de la típica conversación unidireccional profesor-estudiante que con frecuencia domina en las aulas, en que el profesor formula preguntas y el estudiante responde.

En efecto, el profesor co-enseñante que utiliza la conversación de instrucción acepta respuestas en cualquier idioma (por ejemplo, español o inglés) e incluso modela la fraseología del inglés a través de repeticiones y comentarios adicionales para descubrir más acerca de lo que el hablante sabe. El profesor que utiliza la conversación de instrucción también ignora las respuestas inadecuadas o el uso inexacto, como, por ejemplo, enunciados o frases incompletos para transmitir significados, en vez de proporcionar corrección inmediata como es el método usual en la enseñanza tradicional. Por el contrario, el profesor co-enseñante modela la interacción social constructiva adecuada, continuando la conversación mientras modela el uso correcto. Los profesores co-enseñantes que practican la conversación de instrucción a menudo agregan un componente visual al escribir palabras y oraciones en un pizarrón o papelógrafo (una técnica especialmente útil para el vocabulario especializado que con frecuencia aparece en las asignaturas de ciencias y matemáticas).

Una característica común de estas actividades de enseñanza y aprendizaje es que incentivan a los estudiantes en el rol de co-enseñantes. El resultado es que los estudiantes reciben los beneficios de un rol más activo para comunicar su comprensión del contenido académico. Esto, a su vez, lleva a una mayor retención y logro académico.

Muchas escuelas han iniciado una tutoría formal entre iguales y programas de co-enseñanza (Villa *et al.*, 2010). Los pares tutores pueden actuar como tutores en una sola aula, en diferentes niveles de grado o en diferentes escuelas (por ejemplo, estudiantes de nivel medio actuando como tutores en una escuela primaria. En nuestra experiencia, los equipos de adultos y estudiantes co-enseñantes fundamentalmente se dan a nivel de escuela de secundaria, pero hemos visto ejemplos de estudiantes de secundaria co-enseñando en escuelas de primaria y de secundaria. Las escuelas de secundaria en los estados de California, Colorado y Pennsylvania, en las cuales los autores han ayudado en el desarrollo de un programa de co-enseñanza, han tenido no menos de 18 y no más de 50 alumnos de tercero y cuarto medio obteniendo créditos electivos al actuar como miembros en equipos adultos y de estudiantes co-enseñantes (para mayores detalles, consultar Villa, Thousand & Nevin, 2010).

El apoyo de investigación para las prácticas de alumnos co-enseñantes

En esta sección resumimos recientes investigaciones en diversas áreas: tutorías entre iguales, aprendizaje en parejas o pares, estudiantes en roles orientadores en grupos de aprendizaje cooperativo y reuniones guiadas por los estudiantes. Varios marcos teóricos conforman la base de investigación y práctica para los estudiantes que actúan como co-enseñantes. Por ejemplo, los psicólogos cognitivos han verificado que la enseñanza recíproca (Palinscar & Brown, 1984) es efectiva para elevar y mantener significativamente los puntajes de comprensión lectora de estudiantes con déficits en esta habilidad lingüística, mientras Van Garderen (2007) verificó esta estrategia para el área de comprensión matemática. En una experiencia de enseñanza recíproca, los estudiantes alternan el rol de ser profesor que orienta y asesora en el desarrollo de las destrezas de comprensión que se están practicando, de manera similar a la forma en que

Dave y Juan interactuaron para aprender los datos matemáticos. Otro marco teórico que explica el éxito de los estudiantes en el rol de co-enseñantes es la teoría del aprendizaje social (Johnson & Johnson, 1989 y 2005). Cuando los estudiantes trabajan como co-enseñantes forman una relación de interdependencia que les permite aprender recíprocamente a medida que enseñan.

Primeramente, hay una gran cantidad de investigaciones acerca de los beneficios de las tutorías entre iguales. Fuchs *et al* (2002) y Fuchs *et al* (2000), por ejemplo, muestran que las tutorías entre iguales ayudan a los profesores a individualizar o personalizar los materiales didácticos para abordar una gama más amplia de necesidades de aprendizaje. Los estudiantes en riesgo de vulnerabilidad, debido al fracaso escolar en comunidades multiculturales y desfavorecidas, también han aumentado sus destrezas lectoras cuando toda la clase participó en actividades de tutorías entre iguales (Kourea, Cartledge & Musti-Rao, 2007). Cuando los estudiantes actúan en roles de co-enseñantes en un sistema de tutorías entre iguales, hay más oportunidades para responder al material o contenido académico y practicarlo, que en una clase más tradicional dirigida por el profesor. Existe también evidencia que las tutorías entre iguales facilitan la ocurrencia de cambios positivos en los comportamientos sociales de los estudiantes y en su adaptación escolar (Fuchs *et al*, 2002). Además, Faltis (1993) y Walter (1998) citan al sistema de tutorías entre pares y al aprendizaje cooperativo en grupos como métodos específicamente beneficiosos para estudiantes que aprenden español.

De manera similar, una voluminosa base de investigación documenta los beneficios de los estudiantes en sus roles de co-enseñantes dentro de formatos de clase de aprendizaje cooperativo en grupos, especialmente para generar relaciones entre diversas poblaciones estudiantiles. Johnson y Johnson (1989, 2000, 2002 y 2005) resumen el impacto del aprendizaje cooperativo en los procesos de aceptación y rechazo. Cuando los estudiantes experimentan el aprendizaje cooperativo en grupos (por ejemplo, la interdependencia positiva, las interacciones sociales interpersonales positivas, la retroalimentación sistemática sobre el progreso de sus destrezas académicas y sociales), muestran una comunicación más frecuente y abierta, una mayor comprensión de las perspectivas de otros, opiniones recíprocas claramente más diferenciadas, mayor autoestima, logros y productividad más exitosos, y mayor disposición para interactuar con otros que son distintos a ellos. Cuando los estudiantes trabajan en roles de co-enseñanza, experimentan elementos similares al aprendizaje cooperativo en grupos. Por ejemplo, la interdependencia positiva ocurre mediante metas compartidas y división del trabajo, cuando los estudiantes en roles de co-enseñanza muestran buenas destrezas interpersonales y comunicativas en el rol de profesor, y cuando evalúan la forma en que su enseñanza afecta a sus pares y reciben retroalimentación acerca de su rendimiento de parte del profesor que trabaja con ellos en su rol de co-enseñante.

Adicionalmente, existe un creciente volumen de literatura que debería incentivar a los educadores para seguir explorando cómo obtener de mejor manera logros en los estudiantes en su rol de co-enseñanza. Por ejemplo, cuando los estudiantes asumieron el rol de informar sobre su propio progreso en reuniones con profesores y familias, Countryman & Schroeder (1996) encontraron que los datos de evaluación positiva provenientes de estudiantes, padres y profesores se tradujeron

en la decisión de continuar con dicha práctica en reuniones posteriores. Los profesores de una escuela de primaria incluyeron a sus estudiantes como co-presentadores al efectuar reuniones con las familias de éstos. Los estudiantes estuvieron a cargo de las reuniones presentando a sus profesores los miembros de sus familias, mostrando a sus padres o familiares ejemplos seleccionados de su trabajo, explicando el progreso que habían logrado y esbozando las metas para el siguiente período de evaluaciones. Los comentarios sobre las evaluaciones se enfocaron en la honestidad de los estudiantes al informar sobre sus progresos, mayor empoderamiento de los estudiantes para responsabilizarse de sus propios programas educacionales y mejores relaciones escuela-comunidad debido a un formato o contexto más personal.

Evaluación de los estudiantes en su rol de co-enseñantes

Una forma de evaluar a los estudiantes a medida que desarrollan destrezas de co-enseñanza es incentivarlos a auto-evaluarse utilizando la lista de verificación que más abajo se presenta. Individualmente, cada estudiante en su rol de co-enseñante puede usar la lista de verificación y luego comparar las evaluaciones con su compañero o compañera de similar rol: Sí (lograda) versus en Vías de logro. Esto permite a los miembros del equipo tener un punto de partida para analizar las fortalezas iniciales y las áreas u objetivos de mejora.

Insertar lista de verificación: ¿Eres realmente un estudiante en el rol de co-enseñante?

Los estudiantes en el rol de co-enseñantes también pueden completar juntos la lista de verificación. En vez de llegar a un consenso sobre un ítem en particular, sugerimos que el equipo utilice un enfoque diferente para la auto-evaluación. Sugerimos que para que un equipo le otorgue a un ítem una evaluación positiva, cada miembro deba estar de acuerdo que una respuesta positiva es apropiada. Si algún miembro del equipo no está seguro acerca de una evaluación positiva, la respuesta debe mantenerse como aún no lograda. Esto reduce la tentación de presionar a la persona que tiene una percepción diferente a desistir por razones de consenso, y, por el contrario, incentiva un verdadero diálogo sobre perspectivas, percepciones y experiencias distintas de los miembros de un equipo de co-enseñanza.

Otras personas que no están en el equipo, pero a las que se les solicita que respondan o que tengan la responsabilidad de observar a los estudiantes en el rol de co-enseñantes, pueden utilizar la lista de verificación para proporcionar retroalimentación constructiva (del mismo modo que Laurie y Elaine lo hicieron con Dave y Juan). Incentivamos a los estudiantes en el rol de co-enseñantes a re-examinar la lista con frecuencia, conversar acerca de los ítems y seleccionar algunos en los cuales enfocarse para efectos de mejora. Así es como se desarrolla el aprendizaje independiente y auto-regulado.

Resumen y discusión

Tanto el logro académico como las destrezas sociales aumentan cuando los estudiantes participan en actividades de aprendizaje cooperativo y asumen un rol recíproco de co-enseñantes. Sin embargo, algunas personas podrían preocuparse por el hecho que los estudiantes puedan no estar suficientemente maduros para actuar como co-enseñantes. Después de todo, se requieren

cuatro años de universidad para que los profesores aprendan la profesión. Concordamos en que es cierto que la certificación de los profesores requiere al menos de un grado académico de cuatro años, de clases de metodología y de comprensión de técnicas de enseñanza y evaluación.

No obstante, sugerimos que la meta no es tener estudiantes que rindan al mismo nivel de eficiencia que los profesores titulados. La estrategia más importante para superar la creencia que los estudiantes no están suficientemente maduros para actuar como co-enseñantes es que el profesor explícitamente modele e implemente aquellas estrategias que faciliten el rol de los estudiantes en actividades de aprendizaje con pares. El personal de la escuela debe garantizar que los estudiantes en funciones de co-enseñantes sean entrenados, supervisados y que se les proporcione orientación y apoyo constante. Además, el personal de la escuela puede seleccionar métodos de enseñanza que establezcan el contexto para que los estudiantes practiquen roles de co-enseñanza, como, por ejemplo, aprendizaje cooperativo en grupos, tutorías entre iguales y enseñanza dialógica (tal como se describió en párrafos precedentes).

Otros podrían preocuparse por el tiempo que hay que emplear para formar a los alumnos co-enseñantes, en detrimento del tiempo de enseñar el currículo y ayudarlos a cumplir con los estándares de graduación. Estamos de acuerdo en que una principal desventaja para preparar a los estudiantes como co-enseñantes es que no hay suficiente tiempo en la escuela para desarrollar todas las asignaturas obligatorias. Los profesores conscientes con frecuencia se preocupan de que el tiempo requerido para la preparación sea mejor usado para enseñar el currículo. La estructura del típico día de escuela requiere que los profesores garanticen que una cantidad específica de minutos se usen para enseñar las asignaturas obligatorias. Se podría argumentar que el tiempo requerido para preparar a los estudiantes como co-enseñantes es un tiempo bien invertido. Cuando los estudiantes son formados como co-enseñadores hay más tiempo individual (uno a uno) disponible para satisfacer las necesidades individuales de aprendizaje de un mayor número de estudiantes. Además, algunos distritos escolares requieren que los estudiantes participen en actividades de aprendizaje-servicio como parte de los requisitos de graduación. Los roles de co-enseñanza pueden convertir en realidad el espíritu del aprendizaje-servicio.

Sostenemos que ofrecer oportunidades a los alumnos en su rol de profesores colaboradores puede percibirse como la penúltima meta para que los profesores practiquen la co-enseñanza. Los profesores co-enseñantes actúan como modelos de colaboración y comunicación para sus estudiantes. Los equipos de co-enseñanza pueden crear la expectativa entre sus estudiantes, otros profesores y especialistas de que los estudiantes serán miembros no solo del consejo representativo de estudiantes, sino también de los equipos de apoyo para sus pares, equipos de aprendizaje, equipos para planificar Programas Educativo Individual y equipos para planificar las transiciones de la escuela primaria a la escuela media, de la escuela media a la secundaria, o de la escuela secundaria a la vida activa. Los mismos estudiantes, en el rol de co-enseñantes, llegan a ser la voz más efectiva para mostrar y hablar acerca de los resultados. Crear una diversidad de métodos de enseñanza para que los estudiantes compartan sus éxitos, experiencias, tribulaciones y resultados de aprendizajes positivos inesperados por ser co-enseñantes es una forma poderosa para superar barreras y desventajas.

Referencias bibliográficas

- Benjamin, S. (1989). An ideascap for education: What futurists recommend. *Educational Leadership*, 7(1), 8-14.
- Countryman, L. & Schroeder, M. (1996). When students lead parent-teacher conferences. *Educational Leadership*, 53(7): 64-68.
- Echevarria, J. & Graves, A. (1998). *Sheltered content instruction: Teaching English language learners with diverse abilities*. New York: Allyn & Bacon.
- Faltis, C. (1993). Critical issues in the use of sheltered content teaching in high school bilingual programs. *Peabody Journal of Education*, 69: 136-151.
- Fuchs, D., Fuchs, L., Mathes, P. & Martínez, E. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and non-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17: 205-215.
- Fuchs, D., Fuchs, L., Thompson, A., Al Otaiba, S., Nyman, K., Yang, N. & Svenson, E. (2000). *Strengthening kindergartners' reading readiness in Title 1 and non-Title 1 schools*. Paper presented at the Pacific Coast Research Conference, La Jolla, CA.
- García, E. (2002). Using instructional conversations for content area learning. In *Student cultural diversity: Understanding and meeting the challenge*, 3rd ed., 392-93. New York: Houghton Mifflin.
- García, E. (2005). *Teaching and learning in two languages*. New York: Teachers College Press.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. & Christian, D. (2002). *Language learning and academic achievement: Executive summary*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence. http://crede.berkeley.edu/research/crede/synthesis/llaa/llaa_exsum.html.
- Gersten, R., & Baker, S. (2000). What we know about effective instructional practices for *English-language learners*. *Exceptional Children*, 66: 454-470.
- Graves, A., Gersten, R. & Haager, D. (2004). Literacy instruction in multiple-language first-grade classrooms: Linking student outcomes to observed instructional practice. *Learning Disabilities Research & Practice* 19, 262-72.
- Hunter, M. (1988). *Motivation theory for teachers*. El Segundo, CA: Theory Into Practice.
- Hunter, M. (1994). *Enhancing teaching*. New York: Macmillan College.
- Hunter, R. & Hunter, M. (2006). *Madeline Hunter's mastery teaching: Increasing instructional effectiveness in elementary and secondary schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (2005). *Joining together: Group theory and group skills*. 9th ed. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (2000). Cooperative learning, values, and culturally plural classrooms. In *Classroom issues: Practice, pedagogy, and curriculum*, vol. 3, ed. M. Leicester, S. Modgill, and C. Modgill, 15–29. London: Falmer Press.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (2002). Ensuring diversity is positive: Cooperative community, constructive conflict, and civic values. In J. Thousand, R. Villa, & A. Nevin. *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families*, 2nd ed., 197–208. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1998). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. 6th ed. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kluth, P., Díaz-Greenberg, R., Thousand, J. & Nevin, A. (2002). Teaching for liberation: Promising practices from critical pedagogy. In J. Thousand, R. Villa & A. Nevin. *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families*, 2nd ed., 71–84. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kourea, L., Cartledge, G. & Musti-Rao, S. (2007). Improving the reading skills of urban elementary students through total class peer tutoring. *Remedial and Special Education* 28, 95–107.
- La Plant, L. & Zane, N. (2002). Partner learning systems. In J. Thousand, R. Villa & A. Nevin. *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families*, 2nd ed., 271–83. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Marks, S. U. (2008). Self-determination for students with intellectual disabilities and why I want educators to know what it means. *Phi Delta Kappan*, 90(1), 55-58.
- Mithaug, D. E. (2003). Identifying what we know about self-determination. In M. L. Wehmeyer, B. Avery, D. Mithaug, & R. Stancliffe (Eds.). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Palinscar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension: Fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1: 117–175.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3–51.
- Van Garderen, D. (2004). Reciprocal teaching as a comprehension strategy for understanding mathematical word problems. *Reading & Writing Quarterly*, 20, 225-229.
- Villa, R. & Thousand, J. (2004). *Creating inclusive schools*. 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. (2010). *Collaborating with students in instruction and decision making: The untapped resource*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. (2013). *A guide to co-teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning*, 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Walter, T. (1998). *Amazing English!* New York: Addison-Wesley.

Washington, B. (s.f.). Responsibility. Recuperado de www.quotedb.com/authors/booker-t-washington

Wehmeyer, M.L., Abery, B., Mithaug, D. & Stancliffe, R. (2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

ANEXO

Lista de Verificación: ¿Eres realmente un estudiante co-enseñante?

Instrucciones:

Para saber si sus estudiantes son o no co-enseñantes, pídeles que encierren en un círculo “Si” o “Aún no logrado” cada una de las siguientes afirmaciones. Después sume los totales para descubrir el puntaje actual del estudiante en el rol de co-enseñante.

Logrado

Aún no logrado

Sabemos que somos estudiantes co-enseñantes cuando:

1. Explicamos las metas o los objetivos de aprendizaje de una lección.
2. Utilizamos una guía para asignación de puntajes (rúbrica) para evaluar el trabajo realizado.
3. Detectamos errores o malas interpretaciones.
4. Proporcionamos retroalimentación instructiva para corregir errores sin proveer las respuestas.
5. Elogiamos los éxitos de nuestros estudiantes.
6. Nos comunicamos con otros co-enseñantes para planificar, enseñar y evaluar lecciones.
7. Analizamos dilemas o desacuerdos de manera libre con compañeros en el rol de co-enseñantes.
8. Utilizamos un método de resolución de problemas cuando enfrentamos conflictos.
9. Solicitamos ayuda cuando es necesario.

Agrega un elemento de interés respecto de tu propia situación _____

Puntaje del estudiante co-enseñante _____