

Llegim en parella, un programa de tutoría entre iguales, con alumnos y familias, para la mejora de la competencia lectora¹

David Duran Gisbert (Universitat Autònoma de Barcelona)

El artículo presenta *Llegim en parella*, un programa educativo que utiliza la tutoría entre iguales (con alumnos y familias) para la mejora de la competencia lectora. La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas, en las cuales, haciendo de tutor o de tutorado, ambos miembros aprenden a través de un guión de interacción estructurado. El artículo comenta las bases conceptuales del programa (tutoría entre iguales, implicación familiar y competencia lectora), hace una descripción detallada y presenta unos primeros resultados en una escuela de primaria.

Palabras clave: tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo, implicación familiar, competencia lectora

Llegim en parella, a peer tutoring programme, with pupils and family involvement, for improving reading skills.

The article presents *Llegim en parella*, a peer tutoring programme (with students and families) for improvement of the reading comprehension. Peer tutoring is a cooperative learning method based on the creation of pairs, where each person makes a role – tutor or tutee- and both learn through a structured script of interaction. The article comments on the conceptual bases of the programme (peer tutoring, family involvement and reading comprehension), describes it in detail and displays first results of use in a primary school.

Keywords: peer tutoring, cooperative learning, family involvement, reading skills.

Referencia de l'autor:

David Duran Gisbert es profesor del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Coordinador del Grupo de Aprendizaje entre iguales del ICE de la UAB. A/e: DavidDuran@uab.cat

Lineas de investigación: aprendizaje entre iguales y educación inclusiva.

¹ Texto traducido del artículo Duran, D. (2007): “Llegim en parella, un programa de tutoría entre iguales, amb alumnes i famílies, per a la millora de la competència lectora”. *Articles. Revista de didàctica de la llengua*, 42, 85-99.

1. Fundamentación conceptual de *Llegim en parella*

Llegim en parella es un programa educativo, impulsado por el Grupo de Aprendizaje entre iguales de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, que combina tres elementos: la tutoría entre iguales, la implicación familiar y la comprensión lectora.

Tutoría entre iguales, un método de aprendizaje cooperativo

La interacción entre alumnos, estructurada debidamente –como hacen los métodos de aprendizaje cooperativo (Monereo y Duran, 2001)- es un motor de aprendizaje significativo. A través de una interacción estructurada por el profesor, los alumnos se ofrecen ayudas pedagógicas, en interacciones que permiten el ajuste y la personalización. Que los alumnos aprendan a cooperar es también un aprendizaje funcional porque constituye una competencia clave para la sociedad democrática del conocimiento (Ritchen y Salvanik, 2003) y es, además, una estrategia instruccional de primer orden para la educación inclusiva, ya que no solo reconoce las diferencias entre los alumnos, sino que saca provecho pedagógico, convirtiéndolas en positivas (Ainscow, 1991).

Los métodos de aprendizaje cooperativo son diseños didácticos que se proponen convertir las interacciones entre alumnos (o trabajo en grupo), en oportunidades de aprendizaje, a través de la creación de la interdependencia positiva (o trabajo en equipo).

La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (derivada de la adopción del rol de tutor y de tutorado, respectivamente), con un objetivo común, conocido y compartido (como la adquisición de una competencia curricular), que se adquiere a través de un marco de relación planificado por el profesor.

La tutoría entre iguales es ampliamente utilizada en muchos países (bajo la denominación de *Peer Tutoring*), en todos los niveles educativos y áreas curriculares y recomendada por expertos en educación –como la Agencia Europea para la Educación Especial o la UNESCO (Topping, 2000)- como una práctica altamente efectiva para una escuela para todos. Algunos autores la sitúan entre las diez prácticas efectivas (Walberg y Paik, 2000) o como un recurso que,

combinado con otros, es calificado como “la forma de instrucción más efectiva” (Madden *et al.*, 1991, 594).

Podemos encontrar experiencias de tutorías entre alumnos de diferentes edades (conocidas como *cross-age tutoring*), en las cuales, lógicamente, el alumno tutor es el de más edad. Pero también encontramos tutorías con alumnos de la misma edad, *same-age tutoring*, menos complicadas de organizar. Según el carácter fijo o intercambiable del rol de tutor y tutorado, podemos distinguir entre tutorías de rol fijo y tutorías recíprocas, en las cuales tutor y tutorado intercambian periódicamente su papel.

En nuestro país también encontramos cada día más experiencias de usos de la tutoría en la enseñanza obligatoria. Se han diseñado materiales, hasta ahora más centrados en la enseñanza y aprendizaje del catalán (Duran, Torró y Vilar, 2003) y el castellano (Duran y Vidal, 2004). Las múltiples y variadas experiencias que se han derivado, nos permiten ver que no solamente el alumno tutorado aprende -por la ayuda permanente y personalizada que recibe de su compañero tutor-, sino que el tutor también aprende, porque enseñar es la mejor manera de aprender (Duran y Monereo, 2005).

Implicación familiar en tareas escolares

El segundo componente del programa es el apoyo familiar a la lectura. La literatura científica ha fundamentado suficientemente la influencia que la implicación activa de las familias tiene sobre el éxito escolar de sus hijos e hijas. Martínez (1992) revisa los estudios sobre la temática y concluye que cuando las familias participan activamente en el centro escolar, sus hijos incrementan el rendimiento académico y, además, el centro mejora la calidad de la enseñanza.

Esta influencia positiva ha llevado a los centros escolares a realizar grandes esfuerzos por crear buenos mecanismos de comunicación y formas de participación variadas, que a menudo han tenido que salvar obstáculos, algunos procedentes de la misma escuela y otros derivados del hecho que la familia sea la única institución educativa en la cual los adultos no reciben formación específica (Máiquez, Rodríguez y Rodrigo, 2004). En este sentido, parece urgente dar recursos a las familias en estrategias de estimulación y acompañamiento de sus hijos en el aprendizaje y en los estudios, sabiendo, además, que la eficacia de la colaboración familia-escuela proviene no solo del apoyo que los alumnos reciben de los profesores y de las familias, sino sobretodo de la continuidad que perciben entre los objetivos educativos propuestos en el ámbito escolar y el familiar (Martínez, 2004).

En esta línea, las escuelas han ido enriqueciendo el abanico de propuestas de participación familiar ofreciendo la posibilidad que las familias den apoyo a los aprendizajes escolares de sus hijos desde casa, que los padres compartan el rol de maestro (Oliva y Palacios, 1998). Wolfendale y Topping (1996) recogen trabajos que muestran la influencia positiva que la colaboración de miembros de la familia (padres, abuelos o hermanos) acompañando los aprendizajes desde casa tiene sobre el rendimiento escolar

Por lo tanto, formar familias en el uso de una estructura de interacción, apoyada en materiales específicos, que permiten que los padres o madres puedan aprender con sus hijos o hijas en conexión con las competencias básicas escolares puede ser altamente interesante. Podemos encontrar ejemplos de tutorías familiares en el ámbito de la lectura (Topping y Hogan, 1999), las ciencias o las matemáticas (Topping y Bramford, 1998) o, incluso, interesantes prácticas en el uso de la tutoría entre iguales (entre padres y hijos) para mejorar la lectura en contextos interculturales, en los cuales el adulto enseña la lengua familiar y el niño la lengua de la escuela (Gregory, 1996).

Competencia lectora

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, a partir del cual el lector intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura (Solé, 1992). Esta definición implica la existencia de un lector como sujeto activo, que construye el significado del texto en función de sus conocimientos previos y de sus objetivos de lectura. Además, sostiene que exceptuando situaciones muy determinadas, la lectura implica comprender el texto escrito. La comprensión lectora se sitúa, entonces, en el corazón de la lectura y se convierte en un proceso en el cual interviene tanto el texto (con su forma y contenido), como el lector (con sus expectativas y conocimientos previos). Esta concepción se complementa con una orientación socio-cultural (Cassany, 2006) que insiste en el hecho que leer es una práctica cultural inserida en una comunidad particular, que es compartida tanto por el autor como por el lector.

Las estrategias que se deben enseñar para que los alumnos aprendan a comprender textos abarcan, según Solé (1992): comprender los propósitos de la lectura; activar y aportar los conocimientos previos; centrarse en las informaciones esenciales; evaluar la consistencia entre el contenido del texto y sus conocimientos previos; recapitular y auto interrogarse para comprobar la comprensión y, finalmente, elaborar inferencias, como interpretaciones, hipótesis o predicciones y conclusiones. En este último aspecto entendemos que tienen cabida las propuestas de Cassany (2006) para fomentar una comprensión crítica explorando el mundo del autor, analizando el género discursivo y estableciendo predicciones.

El programa *Llegim en parella* intenta crear situaciones de comprensión lectora auténticas al estilo de PISA, presentando textos reales, extraídos del entorno de la vida cotidiana del alumnado. Los textos, que se presenten en las *Hojas de actividad* son seleccionados con tres criterios: variedad de formatos, complejidad adecuada a la edad (una poco por encima del nivel general de comprensión lectora de los alumnos tutorados) y contenidos potencialmente interesantes con unidad de significado.

Aunque, como se verá, las *Hojas de actividad* están inicialmente confeccionados por el profesorado, pronto se estimula al alumnado a aportar textos y, finalmente, se pide a los alumnos tutores que elaboren *Hojas de actividad* para las respectivas parejas.

La estructura prototípica de las *Hojas de actividad* consta de tres apartados. En el previo, antes de leer, se formulan preguntas que ayuden a explorar las características del texto (formato, título, estructura, procedencia...); a hacer hipótesis o predicciones del contenido y a activar los conocimientos previos (y las posibles dificultades). Todo ello con el objetivo de predisponer motivacionalmente a la lectura y a establecer lazos de significación con el texto.

Durante la lectura, tutor y tutorado seguirán el método de lectura en pareja PPP (*Pause, Prompt & Praise*), que más adelante presentaremos. Después de leer, se formulan preguntas o actividades de comprensión lectora, con formatos variados, que promueven una reflexión sobre las hipótesis iniciales y las dificultades; facilitan la identificación de ideas principales, intencionalidad del autor y descubrimiento de léxico. Las preguntas o actividades, aunque incluyen alguna que requiere la simple recuperación de información, estimulan sobre todo la interpretación y la reflexión.

Estos tipos de actividades de lectura compartida o en pareja facilitan también el desarrollo de la competencia oral porque crean situaciones comunicativas en que los alumnos aprenden a reflexionar sobre el uso de la lengua (Vilà, 2002). Los intercambios orales que se producen dentro de las parejas, con la estructura de interacción facilitada por el profesorado, facilitan el razonamiento y la práctica de estrategias comunicativas y recursos lingüísticos, así como el desarrollo de una escucha activa y cooperativa.

2. Descripción del programa *Llegim en parella*

Objetivos del programa *Llegim en parella*

Llegim en parella es un conjunto de materiales que conforma un programa educativo que utiliza la tutoría entre iguales –en la escuela entre alumnos, y en casa entre el alumno y un familiar– para la mejora de la lectura y la comprensión lectora en primaria. Estos materiales deben permitir que, con la apropiación a los intereses y a los contextos propios, los centros escolares puedan fácilmente (autónomamente o con un asesoramiento mínimo) generar actuaciones innovadoras que faciliten los siguientes objetivos:

-poner al alcance del profesorado metodologías inclusivas. El aprendizaje cooperativo, y la tutoría entre iguales en particular, permite vivir la diversidad como un valor positivo: es gracias a la diferencia (en este caso entre tutor y tutorado) que aprendemos.

-desarrollar nuevas didácticas para la enseñanza de la lengua. La tutoría entre iguales y el apoyo familiar pueden complementar las actuaciones de enseñanza y aprendizaje de las competencias lingüísticas, facilitando espacios de ayuda personalizada con altos niveles de interacción oral.

- mejorar la competencia lectora, y especialmente la comprensión lectora, del alumnado. El trabajo sistemático de las estrategias de comprensión lectora puede facilitar el reto de que todo el alumnado logre las destrezas esenciales, al disponer de un nivel suficiente de capacidad lectora que les permita seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

-fomentar la capacidad de cooperación entre el alumnado. Más allá de cooperar para aprender, la misma cooperación es en si misma una competencia valiosa, porque desarrolla habilidades sociales y actitudes básicas para la vida democrática y es una competencia clave en la sociedad del conocimiento.

-potenciar la implicación de las familias en las tareas escolares. Se pretende que los centros enriquezcan el abanico de oportunidades de participación familiar en la escuela, ofreciendo la posibilidad de que los padres, después de una breve formación, hagan de tutores de lectura de sus hijos o hijas des del hogar.

Creación de las parejas y formación previa del alumnado y de las familias

A pesar de que en algún caso puede ser conveniente crear las parejas durante la formación previa –que comentaremos después–, será generalmente el profesorado el que constituirá las parejas de alumnos, como primer paso para la realización del programa. Si bien los criterios para la constitución de las parejas tienen que ajustarse al contexto de la escuela, comentaremos algunas orientaciones que pueden ser de utilidad para hacer este paso de la forma más sencilla posible.

Si optamos por un formato de tutoría entre iguales con alumnos de diferentes edades o cursos, los estudios revisados recomiendan que la diferencia de conocimientos o competencias entre

tutor y tutorado no sea excesivamente grande y le quiten oportunidades al tutor de aprender enseñando. Se aconseja que los tutores sean de un máximo de dos cursos superiores.

Tanto si el aparejamiento se hace utilizando las calificaciones del área de lengua, como si se hace a partir de los resultados de una prueba expresa de competencia lingüística, necesitamos propiciar una "distancia" entre tutor y tutorado similar en todo el conjunto de parejas. Para hacerlo conviene tener en cuenta que el alumno con mejor calificación de cada grupo se apareje con su homónimo del otro grupo. Es decir, el tutor que más sabe, con el tutorado que más sabe, y así sucesivamente.

Si optamos por la tutoría entre iguales con alumnos de un mismo curso, seguiremos la misma orientación, además, con alumnos del mismo curso, tenemos la posibilidad de crear tutorías de rol recíproco, en las cuales tutor y tutorado alternan los papeles en cada sesión, o bien cada semana, por ejemplo. En este caso, el de la tutoría recíproca, conviene crear las parejas de manera que los componentes tengan un nivel de competencia lo más similar posible.

Respecto a la formación de las parejas en el contexto familiar, por su carácter voluntario, querríamos hacer algunas sugerencias. En primer lugar, entendemos que la escuela tendrá que hacer un esfuerzo creativo para dar a conocer el programa y sus ventajas al conjunto de las familias, pero especialmente a aquellas a las que pueda resultarles más provechoso. Lógicamente, estas no serán las familias que ya estimulen de forma natural a sus hijos con propuestas culturales y educativas y que, de entrada, pueden ser las que más fácilmente se muestren receptivas al programa. Creemos que mostrar que alumnos de la escuela juegan también el papel de tutores puede animar a los familiares menos predispuestos a sentirse capaces de actuar como tutores de lectura. Finalmente, entendemos que se debe tener una perspectiva amplia en cuanto al tutor familiar. Los tutores familiares pueden ser madres o padres; abuelos o abuelas; hermanos mayores... O bien otros familiares (primos, tíos o tías...) o personal de apoyo familiar.

La investigación sobre tutoría entre iguales ha demostrado que cuanto más estructurada es la interacción entre tutor y tutorado, cuanto más cerrado sea el guión que regula lo que debe hacer cada miembro de la pareja, mejores son los resultados (Topping y Ehly, 1998). Conscientes de esto, el programa *Llegim en parella* opta por un marco de relaciones entre tutor y tutorado altamente estructurado que asegura que, en todo momento, ambos miembros de la pareja sepan lo que tienen que hacer.

Sin embargo, este marco estructurado requiere una mayor inversión en la formación previa de los miembros de la pareja. Será necesario que dediquemos unas sesiones, antes de empezar a trabajar en parejas, al logro de las habilidades básicas que requiere el desarrollo de los roles respectivos.

Estructura de actividades por sesión y Hojas de actividad

Una vez acabadas las sesiones de formación previa empiezan las sesiones de tutoría entre iguales. A pesar de que se pueden tomar otras decisiones, el programa *Llegim en parella* opta por dos sesiones semanales de treinta minutos durante un trimestre. En el gráfico siguiente se representa la organización de actividades por sesión. Es preciso insistir una vez más que lo importante es la existencia de una estructura clara que permita que tutor y tutorado sepan en todo momento lo que tienen que hacer. Esta estructura tiene durante las primeras sesiones un formato rígido, como si se tratase de una pequeña rutina. Una vez los miembros de la pareja han aprendido a hacer las tareas que se derivan de los respectivos roles, se fomentará un uso más libre y creativo y se les traspasará la posibilidad de tomar decisiones sobre el ajuste del tiempo que dediquen a cada actividad.

GRÁFICO 1

Al inicio de la sesión, el profesor repartirá la *Hoja de actividad*, texto breve a partir del cual se plantean actividades de comprensión lectora. En el anexo, se puede encontrar un ejemplo. Habitualmente, la *Hoja de actividad* se reparte entre los alumnos tutorados, los tutores lo reciben en la sesión anterior para poderse preparar. En el primer cuarto de hora, la actividad gira entorno de la lectura. En un primer momento, se pide a la pareja que se interroga sobre las características del texto que tienen delante (formato, título, estructura, procedencia...); que escriba una hipótesis o una predicción del contenido y que piense lo que sabe respecto al contenido y lo que no (anticipando posibles problemas con los que se puede encontrar). Se trata, pues, de que la pareja active sus conocimientos previos del tema.

En las primeras sesiones –o cuando se trabaje con un texto muy complejo-, y por eso lo indicamos entre paréntesis, el tutor puede hacer una primera lectura del texto, actuando como modelo. A continuación, ambos alumnos leen en voz alta el texto, marcando el tutor la velocidad, la pronunciación y la entonación. Después lee el alumno tutorado y el tutor utiliza el procedimiento PPP (*Pause, Prompt & Praise*), que nosotros hemos traducido por Pausa, Pista y Premio. Esta técnica de lectura en pareja (Whendall y Colmar, 1990) consiste en hacer notar el error al tutorado, esperar unos segundos para que él mismo lo corrija y, si no es así, ofrecer una pista –o diversas- o, finalmente, la opción correcta. Siempre finaliza con un refuerzo social positivo por parte del tutor: una frase de apoyo o un gesto de aliento. Este procedimiento es sencillo, pero debemos asegurarnos que el tutor da suficiente tiempo al tutorado para que

encuentre la respuesta correcta por sí mismo. En algunas sesiones, la lectura del alumno tutorado puede ser grabada para ver la evolución.

En el cuarto de hora siguiente, las actividades se centran en la comprensión del texto. Después de reflexionar sobre si se ha cumplido la hipótesis inicial o no, el tutor ayuda a descubrir (a menudo por la información de contexto) las palabras desconocidas, que él previamente ha preparado; se señalan las ideas principales y se responden unas actividades de comprensión a diferente nivel de dificultad. Alguna requiere recuperar información que se encuentra en el texto; pero las más interesantes hacen necesaria la interpretación (inferir respuestas a partir de las informaciones parciales que ofrece el texto) y finalmente, algunas ponen en juego la reflexión de pareja que tiene que analizar o valorar informaciones que no aparecen en el texto.

Estos *Hojas* sirven de ejemplos a los alumnos tutores para que, una vez familiarizados con los formatos, las características de los textos y la variedad de actividades propuestas para las diferentes tareas, sean ellos mismos los que elaboren materiales similares que, previa supervisión por parte del profesor, serán utilizados en el aula. Las *Hojas de actividad* elaboradas por los mismos tutores aumentan el grado de motivación del alumnado y, sobre todo, permiten un mayor ajuste a las características y/o necesidades de cada uno de los alumnos tutorados.

Volviendo a la estructura de la sesión de *Llegim en parella*, los últimos minutos se dedican a la lectura expresiva. En este caso, después de haber alcanzado un conocimiento profundo del significado del texto, el tutorado lee en voz alta por última vez el texto. La plena comprensión le ayudará a hacer una lectura más expresiva y natural, ajustando la entonación, apropiándose del texto y enriqueciendo, en definitiva, el significado de la lectura en voz alta. Es un buen momento para que el tutor haga notar al tutorado sus progresos y lo refuerce por el esfuerzo que ha hecho.

La estructura de la sesión acaba con dos bloques que están puestos entre paréntesis porque no se hacen en cada sesión: uno es la auto evaluación de la pareja –que se hará en los últimos minutos cada cuatro sesiones o quincenalmente- y el otro es la *Actividad complementaria* que entrará en juego solo cuando las parejas lo decidan, o bien porque les sobra tiempo (en el caso del aula), o bien porque quieren alargar la sesión (en el caso de la tutoría en familia).

Aunque hemos hecho referencias a la función del maestro o la maestra durante las sesiones de tutoría entre iguales, vale la pena recordar que esta organización del aula le permite, justamente, llevar a cabo aquellas actuaciones que con más dificultad pueden hacerse con una gestión tradicional del aula. Así podrá ayudar inmediatamente a aquellos alumnos o parejas que lo

soliciten; tener la oportunidad de escuchar como el alumnado se enfrenta a tareas escolares; hacer observaciones y registros para la evaluación continua y hacer notar a los alumnos tutores los aprendizajes curriculares que están haciendo, gracias a enseñar a su compañero tutorado.

Criterios y actividades para la evaluación del alumnado

La evaluación del progreso del alumnado se debe valorar desde la combinación de diferentes fuentes. Además de las que el profesorado quiera incorporar, sugerimos:

-Evaluación inicial: Al inicio del programa se pasa a todos los alumnos una prueba de conocimientos de lengua para saber el nivel real de competencia lingüística. Sugerimos una prueba simple, similar a una *Hoja de actividad*. La comparación con el resultado de una prueba final nos puede permitir conocer la evolución de cada alumno.

-Seguimiento de la *Pauta de auto evaluación en pareja*: Quincenalmente, como se ha dicho, la pareja de alumnos valora el progreso académico de los dos componentes. Ayudados de una pauta, los dos alumnos se ponen de acuerdo sobre la necesidad de mejora o el estado satisfactorio en diferentes aspectos de lectura y comprensión lectora. También se valora la actuación del alumno tutor.

-Observaciones de las parejas a través del *Registro de observaciones*: El profesorado observa la actuación de la pareja ayudado por una pauta en la cual se anotan datos referidos a la pareja, al alumno tutor y al tutorado.

- *Hojas de actividad* elaboradas por los alumnos tutores: Una vez los alumnos han visto suficientes ejemplos de *Hojas*, se pedirá a los alumnos tutores que elaboren como mínimo dos, para trabajar en el aula con la pareja.

-Prueba final. A lo largo de las sesiones del programa pueden utilizarse las actividades de algunas sesiones como evaluación de seguimiento o formativa. Así mismo, una *Hoja de actividad* resuelta de forma individual y sitúa al final del conjunto de sesiones puede servirnos para ver el progreso individual de cada alumno en relación a los resultados obtenidos en la prueba inicial.

-Portafolio de alumnos: Al acabar las sesiones de tutoría, los alumnos tendrán que presentar un dossier que recoja las *Hojas*. Deben figurar las explicaciones adicionales del tutor y las actividades acabadas en casa por el tutorado.

-Información proveniente de la tutoría familiar: para aquellos alumnos que han hecho también el programa en casa, la información disponible (recogida en la sesión de seguimiento de familias y en la final), tiene que ser considerada en las calificaciones globales de la actividad.

3. Primeras conclusiones de la prueba piloto

Durante el curso 2005-06 hemos llevado a cabo una prueba piloto de *Llegim en parella* en el CEIP Riera de Ribes, con alumnos del ciclo superior. Con la intención de crear situaciones variadas, en el segundo trimestre se han constituido parejas entre alumnos de diferentes edades (6º y 5º) y de la misma (dentro de cada curso), con roles fijos. En el tercer trimestre, alumnos de 5º han sido aparejados buscando el nivel más próximo de competencia lingüística con el fin de crear parejas de rol recíproco.

A la espera de los resultados en medidas de comprensión lectora, auto-imagen como lector y satisfacción con la ayuda pedagógica, nos gustaría comentar unos primeros resultados obtenidos a partir de los cuestionarios de valoración que hacen alumnos y familias; así como entrevistas con las maestras implicadas.

El alumnado coincide en señalar que participar en la actividad les ha servido, a nivel curricular, para mejorar la pronunciación y la entonación durante la lectura y a comprender mejor los textos. En un nivel relacional destacan la empatía, la comunicación con los compañeros y el reconocimiento de los propios errores. Y en comparación con otros ratos de clase los alumnos manifiestan que han aprovechado más el tiempo.

Al final del trimestre, la mayoría de alumnos tutorados se han dado cuenta de que pueden aprender de un compañero: “Los compañeros también saben muchas cosas”, “Te enseñan, te ayudan”. En relación a la ayuda docente, algunos dicen: “El maestro también me ayuda, pero no siempre cuando toca, porque hay otros niños en la clase”. La relación uno a uno que permite la tutoría entre iguales puede crear un clima de confianza. “Me sentía segura, que no pasaría nada”, que facilita el aprendizaje. “Me ha servido para saber leer mejor que antes”.

Los alumnos tutores también tienen conciencia de aprendizaje, ya desde los momentos previos a la interacción con los compañeros: “Preparando la *Hoja* encuentras palabras y cosas que no entiendes o que entiendes y no sabes explicar y, cuando las buscas en el diccionario o las preparas, aprendes”. Incluso en la preparación, algunos actúan desde una perspectiva claramente instructiva: “Tienes que preparar mucho tu trabajo y tienes que hacer sentir a tu tutorado que sabes sobre el tema y que es interesante, aunque no lo sea, para que se lo tome mejor”. Sin duda, desarrollar el rol de mediador –de maestro de su compañero– es lo que más destacan los alumnos tutores: “Sentir como se sienten los profesores”. “La mayoría tienen una vivencia altamente positiva: “Es muy divertido hacer de maestra, me ha gustado mucho”. Pero no todo el mundo: “Lo que menos me ha gustado es que el tutorado no hiciese los deberes, cuando yo cada día me preparaba las *Hojas de actividad*”. En todo caso, los tutores se han puesto en la piel de

los maestros “Ahora ya sé como se siente mi maestra cuando no le hacemos caso”, lo cual puede permitir interesantes cambios en las actitudes respecto a la escuela.

Más de la mitad de las familias de los alumnos participantes se han implicado en el programa. En su opinión, recogida en un cuestionario contestado por la práctica totalidad de estas, sus hijos y hijas han mejorado en pronunciación y entonación, comprensión lectora, control del tiempo y detección de errores. Algunos familiares reconocen que ellos mismos han aprendido a leer mejor. Algunos han tenido que hacer un gran esfuerzo para ponerse al nivel de lectura de su hijo, especialmente aquellos que no tienen la lengua de la escuela como lengua habitual. En este sentido, una madre dice: “He podido hacer una buena práctica leyendo con mi hijo, porque yo no conozco bien el catalán y así he mejorado”.

Pero, sobre todo, las familias coinciden en señalar que el programa les ha permitido conocer mejor a su hijo o hija en tanto que estudiante, a través de un marco académico estructurado que, a la vez, les ha propiciado el establecimiento de un espacio de comunicación que en muchos casos ha mejorado la relación entre padres y hijos, mientras compartían tiempo y dialogaban tranquilamente. Una madre escribe: “mi hija y yo, a partir de los textos de las *Hojas de actividad*, hemos hablado de temas con un grado de complicidad que sin los textos no se podría haber producido”.

El hecho de aproximarse a su hijo o hija compartiendo la capacidad mediadora con los maestros, haciendo de tutor de lectura, ha permitido que las familias “entiendan más a los maestros”. Un padre escribe: “Esta experiencia me ha dado la oportunidad de conocer como se aprende y, así, me he identificado más con la maestra”.

Debemos decir que a pesar de la importante implicación familiar, en términos cuantitativos, la calidad de la participación no ha sido tan satisfactoria, de manera que son pocas las familias que han hecho las dos sesiones semanales, durante el trimestre. No es fácil cambiar dinámicas cotidianas para encontrar tiempo para este tipo de tareas.

Las maestras implicadas directamente en el programa manifiestan que la práctica comentada ha permitido conocer y experimentar la tutoría entre iguales, como un recurso metodológico que enriquece el repertorio instructivo del centro y lo capacita mejor para utilizar positivamente la diversidad. Además, usar las diferencias entre los alumnos y la capacidad que tienen estos de ofrecerse ayuda mutua para el aprendizaje facilita el desarrollo de la cooperación entre el alumnado. También constatan que ha aumentado las oportunidades de uso oral del catalán en las aulas y en los contextos familiares. Y, finalmente, han enriquecido el abanico de posibilidades

de implicación familiar, añadiendo la oportunidad de que las familias, desde casa, puedan dar apoyo a las tareas escolares de sus hijos e hijas.

Referencias

- AINSCOW, M. (1991): *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- DURAN, D. y MONEREO, C. (2005): "Styles and Sequences of Cooperative Interactions in Fixed and Reciprocal Peer Tutoring". *Learning and Instruction*, 15, 179-199.
- DURAN, D., TORRÓ, J. y VILAR, J. (2003): *Tutoria entre iguals, un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat*. Barcelona: ICE-UAB.
- DURAN, D. y VIDAL, V. (2004): *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (2006): *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.
- COHEN, P.; KULIK, J.; KULIK, C. (1982): "Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings". *American Educational Research Journal*, 19, 2, 237-248.
- GREGORY, E. (1996). "Learning from the Community: a family literacy project with Bangladeshi-origin children in London", en S. WOLFENDALE, y K. TOPPING: *Family Involvement in Literacy*. Londres: Cassell.
- MADDEN, N. [et al] (1991): "Success for all", *Phi Delta Kappan* 72: 593-599.
- MÁIQUEZ, M.L; RODRÍGUEZ, G. y RODRIGO, M.J. (2004): "Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres". *Infancia y Aprendizaje*, 27, (4), 403-406.
- MARTÍNEZ, R.-A. (2004): "Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado". *Infancia y Aprendizaje*, 27, (4), 425-435.
- MARTÍNEZ, R.-A. (1992): "La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares". *Bordón*, 44 (2), 171-175.
- MONEREO, C. y DURAN, D. (2002): *Entramdos. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- OLIVA, A. y PALACIOS, J. (1998): "Familia y escuela: padres y profesores", en M.J. RODRIGO y J. PALACIOS: *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- RITCHEN, D. y SALVANIK, L. (2003): *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hografe & Huber Publishers.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- TOPPING, K. (2000): *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Ginebra: UNESCO.
- TOPPING, K. y BRAMFORD, J. (1998): *Parental Involvement and Peer Tutoring in Mathematics and Science: Developing Paired Maths and Paired Science*. Londres: Fulton.
- TOPPING, K. y EHLI, S. (1998): *Peer-Assisted Learning*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

TOPPING, K. y HOGAN, J. (1999): *Read On: Paired Reading and Thinking video resource pack*. Londres: BP Educational Services.

VILÀ, M. (2002): “Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión”, *Aula de Innovación Educativa*, 111, 18-22.

WALBERG, H. y PAIK, S. (2000): *Effective educational practices*. Ginebra: International Academy of Education.

WHENDALL, K. y COLMAR, S (1990): “Peer Tutoring in Low-progress Readers Using Pause, Prompt and Praise”, en FOOT, H. MORGAN, M. y SHUTE, R.: *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.

WOLFENDALE, S. y TOPPING, K. (eds) (1996): *Family Involvement in Literacy: Effective Partnerships in Education*. Londres: Cassell.

Gràfic 1. actividades por sesión

