Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica

Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria

David Duran, Vinyet Vidal

GRAÓ

193

Directores de la Colección Graó: Jordi Caja, Rosario Cubero, José Escaño, Miquel Essomba, Juan Fernández Sierra, Ramón Flecha, Juan Bautista Martínez Rodríguez, Carles Monereo, Lourdes Montero, Xavier Onrrubia, Miguel Ángel Santos, Jaume Trilla
De este título: Carles Monereo

Serie Orientación y tutoría
Serie Atención a la diversidad
Serie Didáctica de la lengua y de la literatura
© David Duran, Vinyet Vidal
© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
C/ Francesc Tàrrega, 32-34. 08027 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: febrero 2004
ISBN: 84-7827-319-0
D.L.: B-2.330-2004

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló
Impresión: Imprimeix
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

Índice

Prólogo: aprender de los iguales y con los iguales, C. Monereo | **7**

I. Bases conceptuales del aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales

1. El aprendizaje entre iguales como recurso de atención a la diversidad | 13
Diversidad de metodologías para responder a la diversidad de alumnos | 13
Relevancia educativa y social del aprendizaje entre iguales | 15

2. Teoría y dimensiones del aprendizaje entre iguales | 19
Fundamentos teóricos del aprendizaje entre iguales | 19
Dimensiones del aprendizaje entre iguales | 25

3. Aprendizaje cooperativo, condiciones y métodos | 29
Condiciones del aprendizaje cooperativo | 29
Métodos de aprendizaje cooperativo | 31
Dificultades de introducción del aprendizaje cooperativo | 34

4. La tutoría entre iguales: conceptualización y tipología | 37
Definición e historia de la tutoría entre iguales | 37
Tipología de tutoría entre iguales | 39

5. La tutoría entre iguales: ventajas e inconvenientes | 45
Ventajas e inconvenientes de la tutoría entre iguales | 45
Planificación de una actuación de tutoría entre iguales | 49

II. Propuesta práctica de tutoría entre iguales

1. La materia optativa «Enseñar y aprender» | 55
Antecedentes y experimentación de la materia optativa «Enseñar y aprender» | 55
Características generales de la materia optativa «Enseñar y aprender» | 61

2. Objetivos y contenidos de la materia optativa «Enseñar y aprender» | 65

3. Actividades de enseñanza-aprendizaje | 69
Formación previa del alumnado | 69
Formación de parejas | 70
Actividades por sesión | 72
Autoevaluación de la pareja | 76
Actividades complementarias | 76

4. Criterios y actividades para la evaluación | 79

5. Temporalización | 83

6. Orientaciones para la intervención psicopedagógica | 85

7. Recursos didácticos | 89
Representaciones mutuas ajustadas | 89
Escribir en pareja | 91

8. Bibliografía | 95
Bibliografía sobre el aprendizaje cooperativo en castellano | 95
Páginas electrónicas sobre aprendizaje cooperativo o tutoría entre iguales | 96

III. Anexos. Material para el alumnado

Presentación | 101

1. Descripción de la materia optativa «Enseñar y aprender». (Ejemplo para tutores) | 102

2. Descripción de la materia optativa «Enseñar y aprender». (Ejemplo para tutorados) | 103

3. Prueba de evaluación inicial para el primer ciclo de la ESO | 104

4. Clave de respuestas de la prueba de evaluación inicial del primer ciclo de la ESO | 106

5. Prueba de evaluación inicial para el segundo ciclo de la ESO | 107

6. Clave de respuestas de la prueba de evaluación inicial del segundo ciclo de la ESO | 109

7. Construcción del reloj de actividades | 111

8. Fichas de actividad para el primer ciclo de la ESO | 112
Ficha 1. El rayo de luna | 112
Ficha 2. Espaguetis a la carbonara | 114
Ficha 3. Globalización total | 116
Ficha 4. Los periquitos | 117
Ficha 5. Los armarios negros | 119
Ficha 6. Detenidos 14 empresarios... | 121
Ficha 7. Instrucciones para llorar | 123
Ficha 8. Matilda | 124
Ficha 9. Entrevista a Cleopatra | 126
Ficha 10. Las moscas | 128

9. Clave de respuestas de las fichas de actividad del primer ciclo de la ESO | 130

10. Fichas de actividad para el segundo ciclo de la ESO | 141
Ficha 1. Como agua para chocolate | 141
Ficha 2. Armas | 143
Ficha 3. Historia de una escalera | 145
Ficha 4. Perséfone | 147
Ficha 5. Sin noticias de Gurb | 149
Ficha 6. Entrevista a Mercè Martí | 151
Ficha 7. Intervida alerta... | 153
Ficha 8. El viaje definitivo | 155
Ficha 9. Choque frontal a 500.000 km/h | 157
Ficha 10. Pop | 159

11. Clave de respuestas de las fichas de actividad del segundo ciclo de la ESO | 161

12. Pauta de progreso y evaluación | 174

13. Pauta de entrevista o autoinforme una vez finalizada la actividad | 175

14. Cuestionario de valoración final de la materia optativa «Enseñar y aprender» | 177

IV. Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas | 183

Prólogo: aprender de los iguales y con los iguales

Carles Monereo
Departamento de Psicología de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona

La persona más igual que conocemos somos nosotros mismos, y es una evidencia que podemos aprender muchas cosas de las huellas que vamos dejando cuando tomamos decisiones conscientes e intencionales. Por ejemplo, cuando estamos estudiando, escribimos nuestras ideas sobre un papel y éste nos las devuelve fijadas en palabras, agrupadas por párrafos, colocadas unas detrás de otras, como si se tratara de un texto coherente y acabado. Lo que hemos escrito cobra vida propia y se convierte en un «yo independiente». Con una voz familiar, pero al mismo tiempo diferente, que nos proporciona conflictos: «esto no es exactamente lo que pienso, lo que quería decir es...», «hay que matizar esta idea», «debería añadir que...». No obstante, para que este proceso desequilibrante tenga lugar es indispensable situar nuestro conocimiento en otro formato de representación y analizarlo de manera distanciada, inevitablemente con los mismos ojos, pero con otra mirada.

En las situaciones convencionales de enseñanza-aprendizaje, esta otra mirada sobre un conocimiento que se debe aprender está garantizada, porque quien lo presenta es otra persona, generalmente experta en la materia y, con frecuencia, de más edad y experimentada que la persona que aprende. A menudo se trata de alguien que pertenece a otra generación.

Ambas situaciones, el estudio personal o la clase multitudinaria, a pesar de ser habituales, plantean algunas carencias importantes. El estudiante que se enfrenta al aprendizaje a partir de los propios recursos, a menos que posea unos conocimientos amplios y consistentes y unas óptimas estrategias para gestionarlos, puede fácilmente avanzar poco, repetir errores sin darse cuenta y, lo es que es peor, dar por buenas ideas falsas que será difícil modificar posteriormente.

Al profesor que transmite un conocimiento que domina, incluso cuando lo hace acercándose a las concepciones e ideas previas de sus alumnos, le cuesta a veces entender plenamente cómo están funcionando sus mentes, qué están pensando y sintiendo, qué les está costando entender y por qué, qué podría hacer para motivarlos. Todo eso le cuesta, al menos por dos razones: porque, de hecho, debería prácticamente atender a más de veinte mentes, cada una de ellas con sus puntos de vista e ideas personales acerca de lo que está pasando en clase. Pero también porque, en determinadas ocasiones, la manera en que este profesor cree que debe presentar un contenido para que sea aprendido no es lo mejor para que sus alumnos lo aprendan. A menudo las experiencias del profesor, en calidad de aprendiz de la materia que explica, no son directamente transferibles a sus estudiantes. Dicho de otro modo, lo que le sirvió a él para comprender los conceptos fundamentales de la disciplina, pro-

bablemente en la universidad o en un curso especializado, no necesariamente será lo más eficaz para que sus estudiantes de secundaria lo entiendan.

¿Cómo resolver este dilema? ¿Existe alguien que sea casi tan «igual» como el propio alumno y que al mismo tiempo pueda estirar de él en la dirección y el ritmo adecuados? Pues sí, a menudo los compañeros del alumno, sus «iguales», reúnen ambas condiciones: están muy cerca de sus conocimientos, intereses y estrategias y, con un entrenamiento adecuado, pueden proporcionarle conflictos y ofrecerle determinadas ayudas que resulten significativas para que progrese de manera notable. La posibilidad de que los alumnos trabajen por parejas en el seno de una clase, ayudándose mutuamente en la consecución de unos objetivos de aprendizaje, constituye el foco principal de esta obra.

Hay que advertir, desde el primer momento, que el aprendizaje entre iguales en ningún caso debe ser considerado como un método que puede sustituir ni el estudio individual, ni mucho menos las clases que habitualmente impartimos los profesores. Se trata de formatos para aprender que deben ser complementarios. Como ya hemos apuntado, la clase más convencional está especialmente indicada cuando se requiere la participación de un experto: para introducir información novedosa, para resolver dudas, para realizar una síntesis comprensiva sobre un tema, etc. El estudio personal es especialmente útil cuando hay que aposentar, consolidar o revisar contenidos que parcialmente se han entendido, pero que hay que asimilar, relacionar y practicar. El aprendizaje entre iguales, y muy especialmente el aprendizaje por parejas, es absolutamente recomendable cuando nos situamos en la famosa *zona de desarrollo próximo* que define Vigotsky. Se trata de un formato interactivo marcado por las distancias cortas, *face to face*, donde es posible incidir en errores, malentendidos, confusiones que a menudo pasarían inadvertidos en una situación de trabajo en grupo, incluso en pequeño grupo.

Lógicamente, no toda situación en que coloquemos a dos alumnos para trabajar juntos servirá. Incluso, puede llegar a ser contraproducente. La preparación cuidadosa de las condiciones en que deben desarrollarse las actividades y el acierto a la hora de estructurar las interacciones entre los alumnos son dos de los requisitos que hay que cumplir para que la experiencia resulte exitosa, y constituyen dos de los temas centrales de este libro.

Aunque el aprendizaje entre iguales tiene ya una cierta tradición en los países anglosajones más desarrollados, en nuestro país aún constituyen una novedad. Sería digno de estudio tratar de explicar los motivos de este retraso, pero seguramente una de las principales razones es la dificultad de contextualizar este tipo de innovaciones en la realidad de nuestros centros, de nuestros currículos, de nuestros equipos docentes y de nuestras reformas educativas. Prueba de lo que decimos es que no nos resultaría difícil encontrar una publicación en castellano o catalán sobre el tema (por regla general bajo la denominación de *aprendizaje cooperativo*), en cambio, actualmente, no existe ninguna publicación que explique cómo llevar a la práctica una metodología de estas características, aquí y ahora. A partir de este momento ya habrá una, que presentamos.

Por qué David Duran, junto a su colaboradora Vinyet Vidal, ha sido capaz de elaborar un material de aplicación inmediata sobre tutoría entre iguales es algo que únicamente puede explicarse conociendo su inhabitual perfil profesional. Pro-

fesor de enseñanza secundaria en un centro de referencia en Cataluña por sus innovaciones en materia de atención a la diversidad educativa, es asimismo escritor de novelas juveniles de éxito. Es también formador y asesor de otros profesores en temas relativos al aprendizaje cooperativo; profesor de psicología educativa en la Universitat Autònoma de Barcelona; consultor de psicopedagogía en la Universitat Oberta de Catalunya e investigador sobre las características y ventajas del aprendizaje entre iguales.

Todo ese bagaje explica por qué nos encontramos ante una *rara avis* entre las publicaciones de carácter psicopedagógico: una obra infrecuentemente cuidada en la forma, decididamente práctica en la propuesta que plantea y rigurosamente fundamentada en los principios que sustenta.

I. Bases conceptuales del aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales

Al contribuir a la construcción conjunta de significado con los demás y para los demás, también construimos significado para nosotros mismos y, con ello, ampliamos nuestra propia comprensión.
Gordon Wells

1

El aprendizaje entre iguales como recurso de atención a la diversidad

En este apartado introductorio se comenta cómo las interacciones educativas entre alumnos, el aprendizaje entre iguales, puede ser considerado como un recurso, a menudo poco explotado, para la tarea docente del profesorado. Entre los recursos del profesorado del siglo XXI no pueden faltar los diferentes métodos de aprendizaje cooperativo que, basándose en la diversidad y sacando provecho de la misma, permiten concebir el aula como una comunidad de aprendizaje en la que las ayudas pedagógicas se proporcionan entre todos sus miembros, bajo la dinamización y la supervisión del profesorado.

Diversidad de metodologías para responder a la diversidad de alumnos

La opción por el modelo de escuela comprensiva –o de una escuela para todos– en la enseñanza obligatoria fuerza a los centros a tener que hacer uso de diferentes instrumentos que faciliten la atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado. Emplaza al profesorado, sobre todo al de secundaria acostumbrado a un modelo escolar selectivo, a aprender a utilizar mecanismos que permitan que todos los alumnos del aula, con independencia de las características que presenten, sean capaces de aprender lo máximo, dentro de sus posibilidades.

Es sabido que cuanto más aprendan los centros y su profesorado a utilizar recursos ordinarios –que afecten a todo el alumnado– menos necesitaremos el uso de medidas de atención especiales –que afecten solamente a una parte del alumnado– basadas, en nombre de una supuesta integración, en la retirada de algún o algunos alumnos del aula. Es decir, cuanto más atención prestemos a las necesidades del alumnado ajustando nuestra actividad educativa dentro del aula –incluida la metodología– y ofreciendo los soportes específicos dentro del aula (como por ejemplo introducir profesorado de apoyo en la clase, en lugar de retirar al alumno o alumnos

con dificultades), necesitaremos menos medidas excepcionales de atención que, en todo caso, reservaremos para aquel alumnado que las necesite de forma adicional a un currículo tan compartido como sea posible con el de sus compañeros.

Los profesores y profesoras de la nueva enseñanza obligatoria necesitamos conocer y practicar nuevas formas de gestión del aula que nos permitan afrontar el reto de una enseñanza de calidad para todo el alumnado con confianza y garantías de éxito. En esta perspectiva, una de las fuentes de recursos que hay que explotar –a menudo olvidadas en la tradición selectiva– son los recursos naturales. Hay que sacar provecho de la participación de los adultos en el aula (padres, madres, profesores de apoyo...); sacar provecho de la capacidad de cooperación entre el alumnado; y, precisamente, ver las diferencias entre los estudiantes como un elemento enriquecedor y de ayuda en nuestra labor educativa.

El trabajo que se presenta pretende poner al alcance del profesorado un método instruccional –la tutoría entre iguales– poco conocido en nuestro país, pero en cambio ampliamente extendido en ámbitos educativos anglosajones bajo la denominación *peer tutoring*. Un recurso que, combinado con otros, es calificado como «la forma de instrucción más efectiva» (Madden y otros, 1991, p. 594). Presentamos un instrumento que hemos diseñado, aplicado y evaluado con la finalidad de que todos aquellos docentes que lo deseen dispongan de un mecanismo más de atención a la diversidad. Un instrumento al alcance de todos –accesible para todo tipo de docentes– que ha de posibilitar que los alumnos que experimenten dificultades encuentren una ayuda personalizada; y que los aventajados tengan la oportunidad de profundizar en sus conocimientos.

El producto resultante de este trabajo es una propuesta práctica, que se describe más adelante, y que se beneficia de dos recursos a menudo menospreciados –o incluso percibidos como perturbadores– por la escuela tradicional o selectiva. Estos recursos son:

- El poder de colaboración entre alumnos. La escuela tradicional ha dejado de lado la posibilidad de que los alumnos se ayuden y aprendan entre ellos, dando por sentado que el profesor es el único poseedor de saber. Pero sabemos que es posible movilizar la capacidad mediadora del alumnado, utilizándola como un recurso para nuestra labor docente.
- La diferencia de niveles dentro del aula. A menudo éste es un elemento visto por el profesorado como un factor perturbador de su tarea educativa. Así, por ejemplo uno de los argumentos de los detractores de la reforma educativa era la dificultad que entrañaba gestionar un aula de alumnos con niveles dispares de competencias. En esta experiencia, en cambio, no sólo se presentan las diferencias de nivel entre el alumnado como una realidad natural y saludable, sino que además se obtiene de ellas un beneficio pedagógico.

Como estrategia instruccional de atención a la diversidad, el trabajo cooperativo o el aprendizaje entre iguales ha sido destacado como un elemento de primer orden por los autores defensores de la escuela inclusiva. Así, en el ámbito internacional (Ainscow, 1991; Thousand, Villa y Nevin, 1994; Stainback y Stainback, 1999) o en nuestro país (Gavilán, 1997; Arranz, 2001; Pujolàs, 2001; Monereo, 2002) si-

túan los métodos de aprendizaje cooperativo como una parte esencial de la reforma hacia la escuela comprensiva. Como ejemplo cercano, podemos encontrar experiencias próximas de uso del aprendizaje cooperativo como recurso de atención a la diversidad en Pujolàs (1997), Guix y Serra (1997), Geronès y Surroca (1997) o Duran y Ollé (2000).

De hecho, tal como hemos sostenido (Monereo y Duran, 2002), los métodos de aprendizaje cooperativo se basan justamente en la heterogeneidad de los alumnos, la necesitan. Es una metodología que no sólo reconoce la diversidad, sino que obtiene de ella un beneficio instruccional. Las diferencias entre los alumnos –consubstanciales a la propia existencia del grupo– se convierten en un elemento positivo que facilita el aprendizaje. De hecho, sin diferencias entre alumnos no se puede llevar a cabo aprendizaje cooperativo. La diversidad, incluso la de niveles de conocimientos, que tanto molesta a la enseñanza tradicional y homogeneizadora, es vista como algo positivo que juega a favor de la labor docente, teniendo como finalidad que cada alumno aprenda de los demás y se sienta responsable tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros.

Por ese motivo el aprendizaje entre iguales es un recurso para la atención a la diversidad o una metodología privilegiada para la enseñanza inclusiva.

Relevancia educativa y social del aprendizaje entre iguales

En la escuela tradicional, basada en un concepto transmisivo del conocimiento, donde el profesor era visto como el depositario del saber, las interacciones consideradas relevantes eran exclusivamente las que se producían entre profesor y alumno. En aquel modelo, prevaleciente todavía hoy en buena parte de la práctica escolar de secundaria, las interacciones entre iguales –entre los alumnos– eran consideradas como un factor entorpecedor de la actuación docente que había que eliminar o por lo menos limitar. La riqueza de estas interacciones, auténtico motor del aprendizaje, ha sido durante generaciones sustituida por una única interacción entre un profesor y un número elevado de alumnos. Una interacción forzosamente superficial y poco ajustada. La frase «No hablaré en clase» caricaturiza el modelo educativo del que venimos, en el que prevalecía el trabajo individual y la competición entre los alumnos.

La adopción de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje ha provocado un aumento de atención a las interacciones entre iguales que se producen en las aulas. El constructivismo, al sostener que el alumno construye su propio conocimiento a partir de un proceso interactivo en el que el papel del profesor es mediar entre el alumnado y los contenidos, da pie a considerar que, en determinadas circunstancias, los iguales (los propios alumnos) puedan desarrollar este papel mediador y aprender los unos de los otros.

De hecho, investigaciones de las últimas décadas muestran sobradamente que la interacción entre iguales –en este caso alumnos– puede incidir en aspectos tan variados como el proceso de socialización, la adquisición de competencias sociales,

el control de los impulsos agresivos, la relativización de los puntos de vista o el incremento de las aspiraciones y del rendimiento académico (Coll, 2001).

En el ámbito escolar, la organización social del aula en función de las interacciones que se potencian entre iguales ha sido bien estudiada por Johnson y Johnson (1992). Estos autores, después de comparar las estructuras individualistas, competitivas y cooperativas, concluyen que la cooperación se muestra superior a las otras estructuras en todo aquello que hace referencia a la relación con los demás (relaciones más positivas y sentimientos recíprocos de obligación y de ayuda que se hacen extensibles al profesorado y a la institución escolar) y en el rendimiento académico en determinadas circunstancias (mayor productividad, resolución de problemas y pensamiento divergente, habilidades intelectuales superiores y lenguaje elaborado o preciso).

No es de extrañar, pues, que la fundamentación psicopedagógica de la reforma educativa que planteaba la LOGSE –y que se basaba en la concepción constructivista– entendiera el trabajo en grupo del alumnado como una de las modalidades de interacción educativa que se encuentra en el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que explica que el progreso personal sea inseparable de la relación interpersonal (Solé, 1997).

Para la escuela, el trabajo en grupo cooperativo no es sólo un motor para el aprendizaje significativo y una potente estrategia instruccional de atención a la diversidad, sino que además es un recurso para el aprendizaje de habilidades prosociales y un aprendizaje en sí mismo altamente funcional para la sociedad del conocimiento.

Como recurso para las habilidades prosociales, Slavin señala (1995, p. 50): «El aprendizaje cooperativo no es únicamente una metodología instruccional para incrementar el éxito de los alumnos, es también una forma de crear un ambiente feliz y prosocial en el aula, fundamental para los buenos resultados afectivos e interpersonales». El mismo autor, ya con anterioridad (Slavin, 1980), mostraba a través de una revisión de investigaciones cómo el aprendizaje cooperativo potencia habilidades psicosociales y de interacción (respeto a los demás, aceptación de puntos de vista, comunicación, negociación, autoestima...). En esta misma línea, por ejemplo, Putnam (1997) y Díaz-Aguado (2003) plantean el aprendizaje cooperativo como un recurso eficaz para la superación de los prejuicios raciales.

En un contexto más cercano, Jorba y Sanmartí (1994, p. 61) sostienen que «la cooperación es lo que permite sobrepasar las intuiciones egocéntricas iniciales y tener un pensamiento móvil y coherente», capaz de superar los estereotipos y de considerar los puntos de vista de los demás. En cualquiera de los casos, parece evidente que la instrucción basada en el aprendizaje entre iguales se fundamenta en una serie de valores, que desde la enseñanza secundaria nos debe interesar mucho potenciar, como son la colaboración, la ayuda mutua y la solidaridad.

Por último, la cooperación es en sí misma un aprendizaje verdaderamente funcional en la nueva sociedad del conocimiento. La sustitución del concepto de calificación por el de competencia, como señala la Comisión de la Unesco para la Educación del Siglo XXI (UNESCO, 1996), sitúa la cooperación (dentro del aprender a vivir juntos) entre las cuatro capacidades básicas que debe proporcionar la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Es, sin

duda, una competencia básica de la educación de este siglo que iniciamos (Monereo y Pozo, 2001; Duran, 2001).

No en vano, como subrayan los estudiosos de la sociedad del conocimiento (Brödner, 2000), la organización posttaylorista del trabajo de lo que se ha venido denominando *nueva economía* se caracteriza por el valor de la participación, la autonomía y el trabajo en equipo con elevados grados de cooperación. La capacidad de cooperar con otros es, de hecho, una de las principales competencias interpersonales del *brain worker* o trabajador del conocimiento. No es de extrañar, por ejemplo, que el trabajo en equipo sea el elemento que más en cuenta tienen las compañías de capital riesgo a la hora de decidir si prestan o no apoyo a las iniciativas empresariales de la nueva economía. Antes que la propia idea, se valora la existencia de un equipo interdisciplinario y multicultural, capaz de trabajar en curvas muy pronunciadas de crecimiento en contextos acelerados de cambio.

Así pues, el establecimiento de relaciones cooperativas entre iguales en los contextos escolares se muestra sumamente relevante, no sólo como mecanismo de desarrollo y aprendizaje –como a continuación se planteará–, sino también como estrategia instruccional que permite celebrar la diversidad y adquirir habilidades y actitudes sociales básicas para el funcionamiento democrático y funcionales para la sociedad del conocimiento.