



Yo aprendo contigo y tú de mí.

Experiencia de tutoría entre iguales

Maria Molina Díaz
al259649@uji.es

Ana Doménech Vidal
adomenec@uji.es

Alicia Benet Gil
abenet@uji.es

I. Resumen

En este trabajo indagamos sobre los efectos de la técnica cooperativa: tutoría entre iguales. Para ello hemos realizado un estudio en el que se pretende comprobar el efecto de dicha técnica en las variables competencia lectora, paciencia y aceptación del otro. Los objetivos de la investigación son determinar la existencia de mejoras en la competencia lectora de los tutorados tras la puesta en marcha de la técnica y conocer las percepciones del alumnado tutor respecto a la paciencia y aceptación del otro una vez realizada la intervención. Con el fin de dar respuesta a estos objetivos, se ha diseñado una propuesta didáctica tomando como base el programa *Llegim en parella*. La experiencia se ha llevado a cabo en el CEIP Francisco Mondragón de Eslida (Castellón) y han participado los alumnos de tercer curso de Educación Infantil y los alumnos de sexto de Educación Primaria. Tras analizar los datos recogidos mediante la administración de un pretest y un postest y la realización de un grupo de discusión, se observan progresos en la competencia lectora del alumnado tutorado, un aumento de la paciencia en los alumnos tutores, así como mejoras en las relaciones entre los participantes. Los resultados evidencian la trascendencia de la experiencia tanto en el ámbito personal, académico como grupal.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, competencia lectora, paciencia, aceptación del otro.

II. Justificación

Durante el curso 2014-2015, realizando las prácticas externas del grado, descubrí el gran potencial educativo que tiene el trabajo en grupos internivel, ya que colaboré en un proyecto en el que participaban los alumnos de quinto de Educación Primaria junto con los alumnos de segundo curso de Educación Infantil. Fue una experiencia muy enriquecedora y tanto los alumnos como los maestros nos quedamos con ganas de seguir trabajando juntos. Teniendo en cuenta las múltiples oportunidades de aprendizaje que se desencadenaron de dicha práctica, en este TFG decidimos retomar el trabajo entre los dos grupos, y llevamos a cabo una experiencia de tutoría entre iguales.

La novedad de este estudio reside en el desarrollo de la técnica tutoría entre iguales en la etapa de Educación Infantil. Asimismo, la paciencia y la aceptación del otro, dos de las variables de esta investigación, no han sido objeto de estudio de múltiples investigaciones previas, mientras que en el presente trabajo nos hemos detenido en analizar la influencia de la tutoría entre iguales

en estas variables, además de comprobar el efecto de la técnica en la competencia lectora del alumnado tutorado.

III. Introducción teórica: estado de la cuestión



UNIVERSITAT
JAUME I

3.1. Aprendizaje cooperativo

En este punto abordaremos la conceptualización del aprendizaje cooperativo y definiremos las condiciones fundamentales para que este aprendizaje se produzca. Finalmente, ofreceremos una justificación teórica sobre la importancia de trabajar cooperativamente en las aulas.

3.1.1. Aspectos fundamentales en el aprendizaje cooperativo

Con el fin de concretar qué se entiende por aprendizaje cooperativo (AC, de aquí en adelante) recurrimos a la literatura para definir el término. El AC se concibe como «el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás» (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 5). Pero no todo trabajo en grupo es cooperativo, el AC «afecta a la estructura fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje» (Pujolàs, 2008: 120) y para que se produzca es necesario que se den cinco condiciones básicas (Johnson et al., 1999): interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción cara a cara, técnicas interpersonales y grupales, y evaluación grupal.

3.1.2. Importancia del aprendizaje cooperativo en las aulas

Visto qué es el AC, pasamos a presentar qué razones encontramos en la literatura que justifican su importancia en las aulas.

Actualmente la heterogeneidad del alumnado en las aulas es una realidad y esa diversidad debe aprovecharse para aprender con y de las diferencias humanas (Moliner, 2011). El AC «es un recurso de atención a la diversidad, porque no sólo reconoce las diferencias entre los alumnos, sino que saca partido de ellas y nos hace ver la diversidad en positivo» (Durán, 2006: 153). El hecho de que los alumnos aprendan gracias a la diferencia hace que el AC se conciba como una metodología para la inclusión (Durán y Blanch, 2008).

Pero este no es el único motivo existente para trabajar cooperativamente en las aulas, puesto que la cooperación también se concibe como motor de aprendizaje (Durán y Blanch, 2008). Estos autores concluyen que «saber cooperar implica aprender de los otros y con los otros, competencia que nos permitirá aprender durante

toda la vida» (Durán y Blanch, 2008: 7). En la misma línea, Durán y Valdebenito (2014a) apuntan que el AC permite adquirir no solo competencias académicas sino otras competencias imprescindibles en la sociedad actual. La cooperación permite interiorizar habilidades y actitudes esenciales para la democracia como resolver conflictos, escuchar de forma activa, aceptar puntos de vista diferentes, trabajar con otras personas... (Durán y Blanch, 2008). Así pues, la cooperación es una de las competencias básicas que deben favorecer los sistemas educativos, como bien indica el Informe a la Unesco elaborado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Delors et al., 1996).



3.2. Tutoría entre iguales: aprendiendo unos de otros

Dentro del AC encontramos la técnica tutoría entre iguales. En este apartado, en primer lugar, enmarcaremos la técnica dentro del marco del AC para seguidamente hacer una conceptualización teórica de esta, definiendo qué se entiende por tutoría entre iguales, los roles que se derivan de ella y sus diferentes modalidades. Finalmente, indagaremos sobre los beneficios que comporta el trabajo por parejas y expondremos las variables a tener en cuenta en la investigación.

3.2.1. Cuestiones básicas de la tutoría entre iguales

El AC se concreta en diferentes estructuras: simples y complejas. Pujolàs (2008) señala que las estructuras simples se caracterizan por su sencillez a la hora de aprenderlas y aplicarlas, y solo requieren de una sesión o de parte de ella para realizarse, mientras que las estructuras complejas –conocidas también como técnicas cooperativas– requieren la puesta en práctica de capacidades más complejas por parte de los participantes y precisan de varias sesiones para aplicarlas. De todas ellas, nos centramos en la técnica cooperativa tutoría entre iguales, entendiendo esta como (Moliner, 2011: 29):

Un método de aprendizaje cooperativo que trabaja áreas y contenidos variados pero también habilidades y competencias sociales. A través de la interacción entre pares que se produce, el alumnado aprende de forma activa y participativa de las ayudas que recibe y que ofrece de otros compañeros de similar estatus. Está planificada de forma externa y se fomentan de manera deliberada valores que favorecerán el desarrollo integral del alumnado.

Asimismo, de dicha técnica cooperativa basada en la creación de parejas se derivan dos roles: el tutor y el tutorado (Durán et al., 2009). Con el empleo de la tutoría entre iguales ambos aprenden (Durán y Miquel, 2003), ya que, en las sesiones de tutoría, el



tutorado recibe ayuda permanente y ajustada de su compañero tutor, y el tutor, en la preparación de la actividad y ayudando al tutorado, alcanza mayor dominio del contenido (Durán, 2006). Además, «en determinadas circunstancias la mediación de un igual puede llegar a ser más efectiva que la de un adulto» (Moliner, Moliner y Sales, 2012: 471), ya que, según De la Cerda (2013) el hecho de ser «iguales» permite que ambos compartan códigos, intereses e inquietudes, hechos que permiten que en las sesiones de tutoría la interacción educativa se desarrolle en un contexto de mayor confianza y seguridad y descienda el miedo al fracaso.

3.2.2. Modalidades de la tutoría entre iguales

Una vez vista la definición de tutoría entre iguales y analizados los roles que se derivan de ella, pasamos a revisar las distintas modalidades: fija y recíproca. Es el hecho de que haya intercambio de roles o no dentro de la pareja lo que determina el tipo de tutoría entre iguales que se aplica (Durán et al., 2009). En la tutoría entre iguales fija no se da un intercambio de roles en las sesiones de trabajo, mientras que en la recíproca sí que se produce dicho intercambio.

Según Durán et al. (2009), cuando los participantes en la tutoría tienen la misma edad se puede realizar tanto la tutoría fija como la recíproca, mientras que, cuando la edad de los participantes es diferente, solamente se puede realizar la tutoría fija, en la que el alumnado de mayor edad es el tutor, y el de menor edad, el tutorado. Durán et al. (2009) recomiendan que la diferencia de edad entre tutor y tutorado sea de un máximo de dos años, no obstante apuntan que la valoración de cuál es la distancia adecuada entre tutor y tutorado de edades diferentes deriva en que los objetivos que se planteen supongan un reto para los tutores y estos no se aburran en el desempeño de su rol. Además, más importante que la diferencia de edad es tener en cuenta qué aspectos van a marcar la diferencia entre tutor y tutorado para sacar verdadero provecho de la actividad (Durán, Flores, Mosca y Santiviago, 2014). A pesar de las recomendaciones encontradas en la literatura referidas a los criterios de selección de parejas, Durán et al. (2009) remarcan que los criterios deben adaptarse al contexto de la escuela.

3.2.3. Beneficios de la tutoría entre iguales: variables de la investigación

Pasamos ahora a concretar qué beneficios aporta la tutoría entre iguales al alumnado para finalmente delimitar cuáles son las variables de nuestro trabajo.

En la literatura existen numerosas evidencias que constatan la mejora en el rendimiento académico del alumnado tras participar en la tutoría entre iguales. De hecho, gran parte de las investigaciones

se han centrado en analizar dicha variable en las distintas áreas curriculares, sobre todo en lengua (Durán y Valdebenito, 2014a) y en matemáticas (Gilbertson, Witt, Singletary y VanDerHeyden, 2007). Después de la puesta en marcha de las tutorías, se observan mejoras significativas en las dos áreas, se aumenta la velocidad, fluidez y comprensión lectora o el uso de vocabulario matemático (Moliner, 2011).

No obstante, la tutoría entre iguales, como bien comenta Díaz (2004), también influye más allá del área curricular. Esta tiene repercusión en el autoconcepto del alumnado ya que «la posibilidad de verse capaz, de ofrecer ayudas, de sentirse escuchado y útil durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje son facilitadores que permiten un aumento del autoconcepto en alguna de sus dimensiones» (Moliner et al., 2012: 461). Asimismo, estudios recogidos en el trabajo de Moliner (2011) evidencian el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje, el aumento de la motivación y satisfacción en las tareas académicas, así como mejoras en la autoestima tras la aplicación de la técnica. Igualmente De la Cerda (2013) apunta la existencia de mejoras en las relaciones de los participantes tras la puesta en marcha de las tutorías.

Una vez revisada la literatura, pasamos a describir las variables objeto de estudio en este trabajo. Partiendo de la línea educativa del centro escolar en el que se va a realizar la investigación y teniendo en cuenta las características y necesidades de los participantes se extraen las siguientes variables: competencia lectora, paciencia y aceptación del otro. Pasemos a ver algunas cuestiones clave de estas variables.

La lectura tiene un peso fundamental en el currículum escolar debido a su carácter vehicular y, además, es concebida como una herramienta de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Durán y Valdebenito, 2014b). Está estrechamente relacionada con la competencia lectora, definida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009) como la capacidad tanto de comprender y utilizar los textos escritos, como de reflexionar e implicarse personalmente en estos para alcanzar los objetivos propios y desarrollar el potencial personal para participar activamente en la sociedad (citado en Durán y Valdebenito, 2014b). Así pues, la lectura va más allá de la simple descodificación, ya que va ligada a la comprensión y al papel activo del lector, quien reflexiona e interpreta el significado del texto (Durán et al., 2009). Numerosos estudios (Moliner, Flores y Durán, 2011; Valdebenito, 2012; Durán y Valdebenito, 2014a) confirman la mejora de la competencia lectora al aplicar la técnica tutoría entre iguales.

La segunda variable de esta investigación es la paciencia, definida como la virtud que hace que una persona tenga la aptitud de esperar a otra sin darle prisa en la acción que realiza (Laz, 2010).

Pero la paciencia, además de ser una virtud, es, como bien concluye Calle (2001), una fuerza equilibrante que posibilita hacer frente a las diferentes situaciones que se presentan con calma, evitando sentimientos como la ira y la frustración. Esta virtud está estrechamente vinculada a la docencia y, en consecuencia, al rol del tutor en la tutoría entre iguales. De hecho, se destaca la capacidad de tener paciencia como característica de un buen tutor (Moliner, Gambaro y Prades, 2010). En la misma línea, De la Cerda (2013) señala la paciencia como una de las virtudes pedagógicas fundamentales que se dan al poner en práctica la tutoría entre iguales y experiencias como la recogida por Seguí (2006) lo constatan.

Finalmente, la última de las variables es la aceptación del otro, que estaría estrechamente relacionada con el respeto y el afecto. Sentirse aceptado es clave para que una persona se sienta respetada y su disposición para aprender de los demás aumenta (Mateo, Ayala, Pérez-Arteaga y Gutiérrez, 2002). Además, sentirse aceptado y querido también incrementa las posibilidades de aprendizaje, ya que «sin afecto no hay aprendizaje posible» (De la Cerda, 2013: 116). Por lo que se refiere a las actividades de ayuda entre iguales, cabe destacar que tienen un claro componente formativo pero también emocional, ya que con las tutorías el alumnado también desarrolla aprendizajes relacionados con la relación afectiva que se establece entre ellos, y la aceptación del otro es un ejemplo de ello (De la Cerda, 2013).

IV. Metodología

4.1. Objetivos de la investigación

Teniendo en cuenta la línea de trabajo del centro, así como las características y necesidades del alumnado participante, la presente investigación tiene como objetivo general aplicar la técnica tutoría entre iguales en competencia lectora entre alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria del CEIP Francisco Mondragón de Eslida.

De este objetivo general derivan otros más específicos en los que se concretan los aspectos más destacados de la investigación:

Objetivo 1: determinar la existencia de mejoras en la competencia lectora de los tutorados tras la puesta en la marcha de la tutoría entre iguales.

Objetivo 2: explorar las percepciones que tiene el alumnado tutor respecto a la paciencia y la aceptación del otro tras la puesta en marcha de la tutoría entre iguales.

4.2. Participantes

En este apartado se especifican las características más relevantes de la muestra y porqué se ha realizado su selección.

El estudio se llevó a cabo en el CEIP Francisco Monragón de Eslida (Castellón). Participaron un total de 23 alumnos, de los cuales 13 estaban cursando el último curso de Educación Infantil, 4 chicos y 9 chicas, y 10 eran alumnos de sexto de Educación Primaria, 5 chicos y 5 chicas.

Así pues, se trata de un muestreo intencional. Los dos grupos con anterioridad a la investigación ya habían realizado puntualmente diferentes actividades cooperativas dentro del programa de centro Autoconocimiento, Gestión Emocional, Habilidades Relacionales y Cohesión de Grupo. Siguiendo con la intervención, se estimó oportuno, por la riqueza de la experiencia, incluir esta práctica dentro del programa y que ambos grupos participaran en la investigación.

4.3. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

En el proceso de recogida de información se han utilizado diferentes técnicas e instrumentos que se describen a continuación. Previamente a la descripción, presentamos una referencia teórica breve:

- Test: según Grzyb (1981), pueden definirse como «técnicas que miden constructos teóricos definidos operacionalmente a través de los distintos ítems que lo integran» (citado en Albert, 2007: 128). En dicha investigación se ha utilizado un test referido a criterio, con el que se pretendía medir y valorar la competencia lectora de los tutorados tanto previa como posteriormente al desarrollo de la actividad, con el objetivo de detectar la existencia o ausencia de mejoras en función del nivel determinado en el test previo. Ha sido un test elaborado por la misma investigadora teniendo en cuenta la secuencia seguida por los alumnos participantes en el proceso de lectoescritura. Cuenta con ocho ítems distribuidos en cuatro bloques: lectura y comprensión de palabras monosílabas, lectura y comprensión de palabras, lectura y comprensión de frases y, lectura y comprensión de texto. Cabe anotar que dentro de cada pregunta se aprecian diferentes grados de dificultad (sílabas simples y trabadas) y que dicho nivel ha sido el mismo en el pretest y en el postest, aunque el contenido ha sido diferente, por cuestiones meramente relacionadas con la fiabilidad de la prueba y la veracidad de los datos obtenidos.
- Notas de campo: son anotaciones descriptivas tomadas por el investigador que recogen las observaciones y conversaciones

que se dan en el escenario para analizarlas posteriormente (Albert, 2007). En esta investigación se han utilizado para registrar las conductas, las actitudes y los comentarios más relevantes que han ido surgiendo a lo largo de las sesiones de tutoría. Las observaciones se han recogido en forma de apuntes breves durante el desarrollo de la actividad, y se han organizado al terminar cada sesión formando una narración de lo observado.

- Grupos de discusión: se pueden definir como conversaciones de grupo que tienen como fin «poner en contacto y confrontar diferentes puntos de vista a través de un proceso abierto y emergente centrado en el tema objeto de la investigación» (Albert, 2007: 250). En dicho estudio se realizó uno con los alumnos tutores durante una sesión de 45 minutos. En el momento de llevarlo a cabo, se explicitaron los objetivos de la actividad y seguidamente se fueron planteando cuestiones en torno a la paciencia y la aceptación del otro. De forma ordenada, el alumnado iba contestando y, a la vez, si solicitaban intervenir correctamente, podían interactuar entre ellos, complementando los diferentes puntos de vista expuestos a lo largo de la conversación.

V. Puesta en marcha de la tutoría entre iguales

A continuación, presentamos la propuesta didáctica implementada en el centro con el fin de conseguir los objetivos descritos. Esta propuesta está basada en el programa *Llegim en parella* impulsado por el GRAI (Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguales) de la Universidad Autónoma de Barcelona, que tiene como objetivo mejorar la competencia lectora y se fundamenta en tres pilares básicos: la tutoría entre iguales, la implicación familiar en las tareas escolares y la competencia lectora (Durán et al., 2009).

5.1. Procedimiento

Seguidamente, pasamos a describir la práctica didáctica implementada en el centro. En la siguiente tabla (tabla 1) se muestra la secuencia seguida.

Tabla 1. Secuencia de la propuesta didáctica

1. TEMPORALIZACIÓN			
- Realización del pretest: 2 sesiones			
- Formación:			
Alumnado tutor	Alumnado tutorado	Profesorado	Familias



2 sesiones	1 sesión	1 sesión	1 sesión
<p>- Sesiones de tutoría: 5 (una sesión semanal) - Realización del posttest: 2 sesiones - Grupo de discusión alumnado tutor: 1 sesión</p> <p>La duración de todas las sesiones fue de 45 minutos</p>			
2. SELECCIÓN DE PAREJAS			
<p>- Tutoría entre iguales fija. 7 parejas y 3 tríos. Tutores: alumnos de 6º de Educación Primaria; tutorados: alumnos de tercer curso de Educación Infantil</p> <p>- Criterio: características personales y psicológicas del alumnado.</p>			
3. SESIONES DE FORMACIÓN			
<p>•Alumnado tutor:</p> <p>- 1ª sesión: contextualización teórica de la tutoría entre iguales, temporalización de la intervención y explicación de la dinámica general de las sesiones y de la estructura de la ficha. - 2ª sesión: revisión de la dinámica a seguir, pautas sobre cómo preparar las fichas en casa, compromiso con la metodología, comunicación de las parejas y repartición del material.</p>			
<p>•Alumnado tutorado:</p> <p>Presentación del programa: participantes, objetivos, ventajas y dinámica a seguir.</p>			
<p>•Profesorado</p> <p>Contextualización teórica de la tutoría entre iguales y planificación de la intervención.</p>			
<p>•Familias</p> <p>Información sobre la intervención (contextualización de la técnica, dinámica del programa y temporalización) y pautas para ayudar a los tutores a preparar las fichas en casa.</p>			
4. SESIONES DE TUTORÍA			
<p>Se seguía la siguiente secuencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Aviso a los tutorados de la inminente sesión de tutoría 2) Distribución en el espacio 3) Llegada de los tutores 4) Saludo tutor y tutorado 5) Realización de la ficha 6) Elección del libro para la próxima sesión 7) Reparto de la ficha y libro correspondiente a los tutores 8) Despedida tutor y tutorado 			
5. EVALUACIÓN			
<p>- El alumnado, al finalizar cada sesión, rellena el <i>Diari de la sessió</i> (último apartado de la ficha), en el que reflexiona sobre el desarrollo de la sesión.</p> <p>- Las maestras observan el desarrollo de la sesión y registran sus observaciones en el diario del aula. Además, al final de cada sesión revisan las fichas de lectura.</p>			

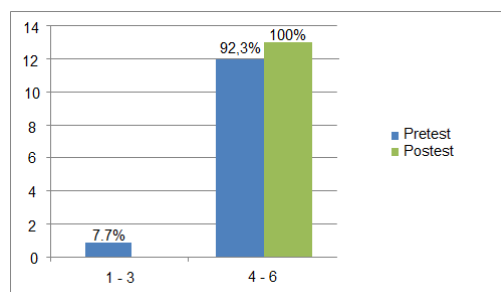
VI. Resultados



Seguidamente se exponen los resultados de la investigación.

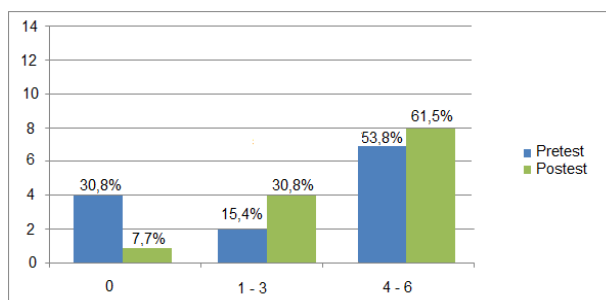
En primer lugar se muestran los datos cuantitativos, extraídos a partir de los resultados del pretest y postest en competencia lectora que realizó el alumnado tutorado. Los datos se presentan en una gráfica comparativa, haciendo referencia al número de alumnos en el eje vertical y a la cantidad de palabras, frases o texto leído o comprendido en el eje horizontal.

En la gráfica 1 se muestra la cantidad de palabras monosílabas leídas por el alumnado. Tras la tutoría entre iguales todos los alumnos consiguen leer la totalidad de palabras del test.



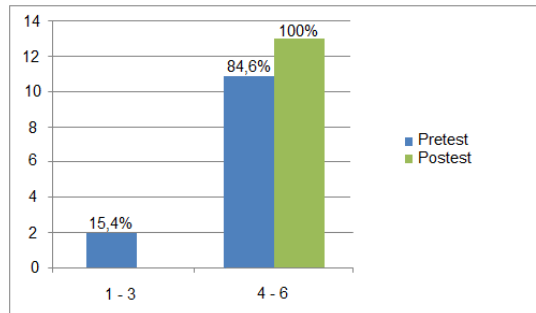
Gráfica 1. Lectura de palabras monosílabas

En la gráfica 2 queda reflejada la cantidad de palabras monosílabas comprendidas por el alumnado antes y después de la intervención. Después de las sesiones de tutoría se observa una notable disminución en la cantidad de alumnos que no comprende ninguna palabra monosílaba.



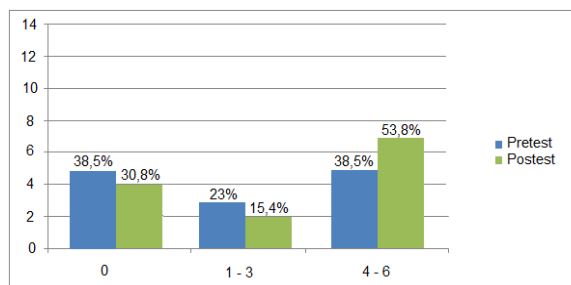
Gráfica 2. Comprensión de palabras monosílabas

En la gráfica 3 se muestra la cantidad de palabras leídas por el alumnado en la prueba. Tras la tutoría, la totalidad de alumnos tutorados son capaces de leer todas las palabras de la prueba.



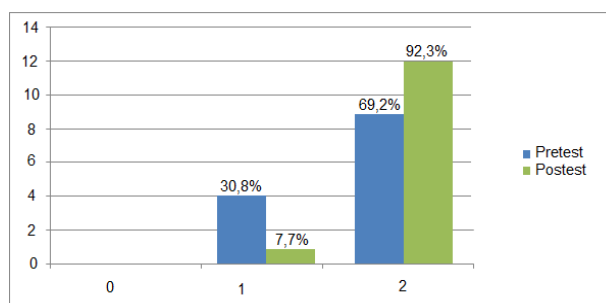
Gràfica 3. Lectura de palabras

En la gráfica 4 se muestra la cantidad de palabras que el alumnado comprende en la prueba.



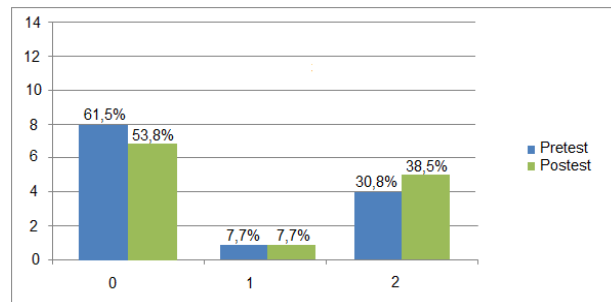
Gràfica 4. Comprensión de palabras

En la gráfica 5 queda reflejada la cantidad de frases que el alumnado lee en la prueba. Después de la intervención, prácticamente todos los alumnos consiguen leer las dos frases del test.



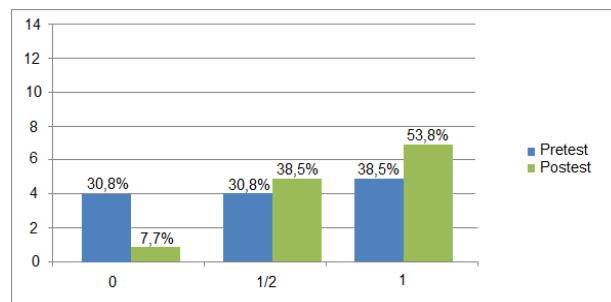
Gràfica 5. Lectura de frases

En la gráfica 6 se muestra la cantidad de frases del test que el alumnado tutorado comprendió antes y después de las sesiones de tutoría.



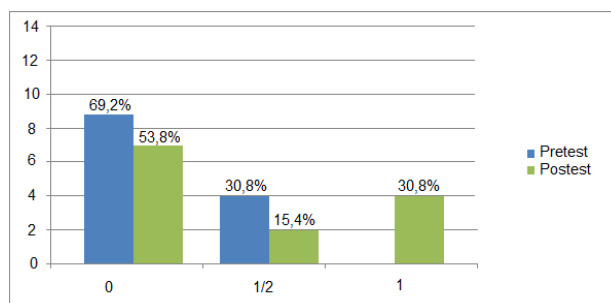
Gràfica 6. Comprensió de frases

En la gràfica 7 se evidencia la cantidad de texto del test que el alumnado tutorado fue capaz de leer previa y posteriormente a la intervención. Después de las sesiones de tutoría se observa un destacable descenso en la cantidad de alumnos que no consiguen leer nada del texto.



Gràfica 7. Lectura del texto

En la gràfica 8 se muestra la cantidad de texto del test que el alumnado fue capaz de comprender antes y después de la intervención. La gràfica revela la existencia de alumnos capaces de comprender el significado del texto completo, así como la disminución del número de alumnos cuya comprensión del texto es nula, tras la puesta en marcha de las sesiones de tutoría.



Gràfica 8. Comprensió del texto

Pasamos ahora a presentar los datos cualitativos extraídos del grupo de discusión y de las notas de campo. Con el fin de clarificar la explicación y facilitar la comprensión de los datos, se incluye un esquema (figura 1) que contiene las diferentes categorías que resumen los datos extraídos del grupo de discusión y de las notas de campo, así como las relaciones establecidas entre ellas. De entre todos los datos subyace la trascendencia de la experiencia y por ello es la categoría que encabeza el esquema y a partir de la cual se procede a la exposición de los resultados.

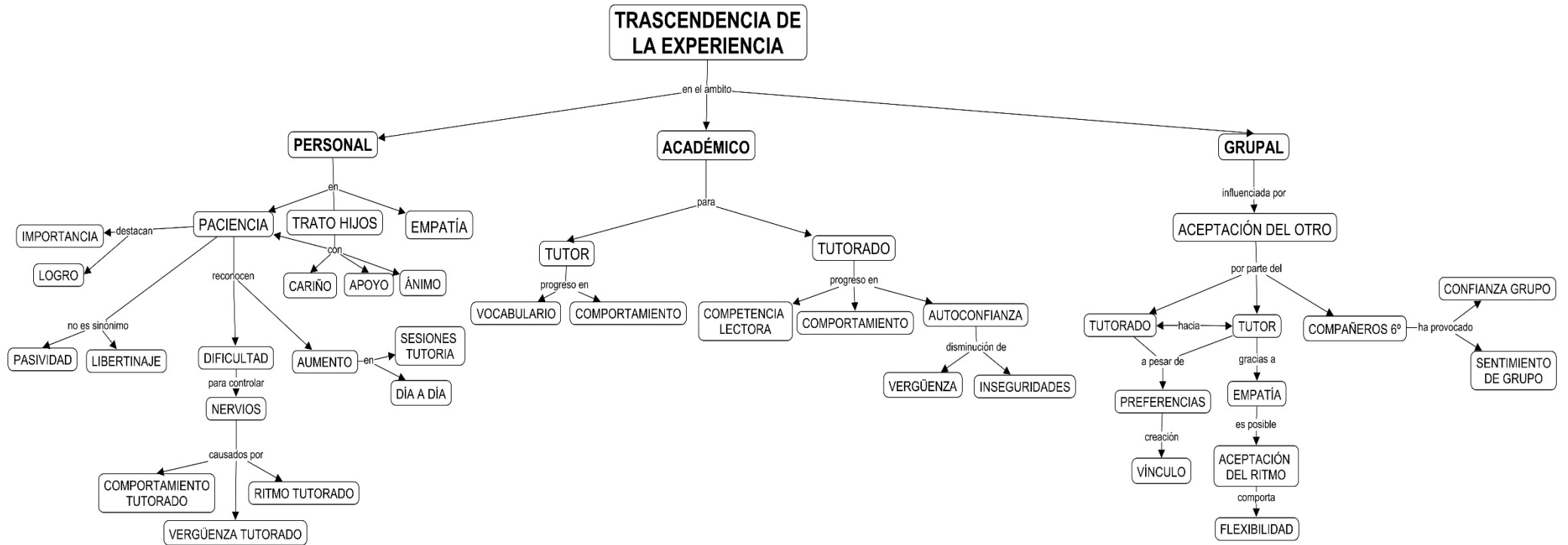


Figura 1. Categorías extraídas de los datos cualitativos

La realización de la tutoría entre iguales ha tenido consecuencias en el ámbito personal y académico en los participantes, así como en grupo.

Respecto a la trascendencia personal (figura 2), los alumnos aluden directamente a la paciencia. Los alumnos destacan que tener paciencia ha sido imprescindible para que la actividad funcionara y reconocen que han tenido mucha paciencia, aspecto que también aparece en las notas de campo: «los tutores se muestran pacientes delante de las actitudes de los tutorados» (NC, 2).¹ Asimismo remarcan que la paciencia no es sinónimo de pasividad ni de libertinaje, puesto que «tener paciencia no es no reñirle nunca ni dejarle hacer todo, porque si no, se acostumbra y no lo hará bien nunca» (GD, 3).²

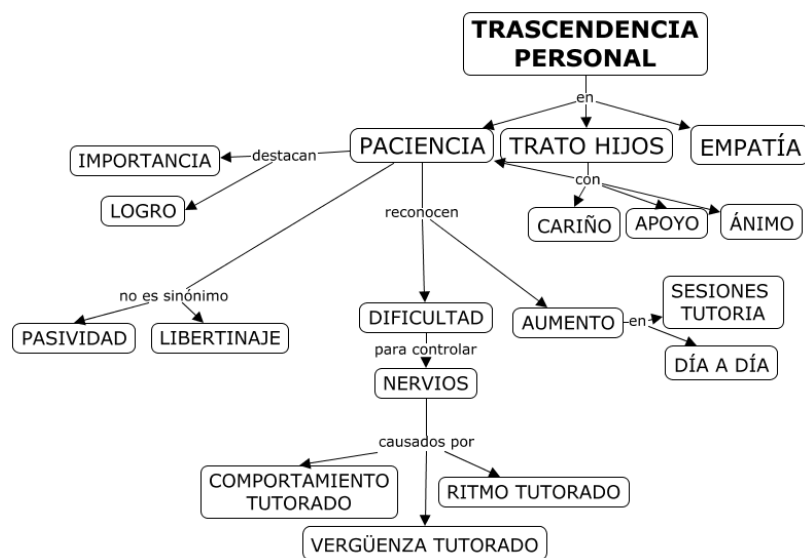


Figura 2. Trascendencia personal

Y a pesar de que los tutores consideran que han tenido mucha paciencia, admiten que no les ha resultado fácil controlar los nervios sobre todo en las primeras sesiones, causados principalmente por factores como la vergüenza, el comportamiento inadecuado y el ritmo de lectura de algunos tutorados: «yo también he tenido mucha paciencia [...] pero al principio me costó porque mi tutorada tenía mucha vergüenza» (GD, 7); «A mí me pareció difícil sobre todo la primera clase porque ella no me hacía nada de caso, no quería leer y no quería hacer nada» (GD, 1); «yo al principio me ponía muy nerviosa porque no avanzábamos, le costaba mucho leer» (GD, 6).

Pese a las dificultades, explican que a medida que la intervención ha ido avanzando su paciencia ha ido aumentado: «yo

¹ (NC = Notas de campo, número de la sesión)

² (GD = Grupo de discusión, alumno)

antes no tenía paciencia, yo no podía, ¡yo era de poca paciencia! Y ahora, pues, es verdad que tengo más. Porque a veces yo le decía una cosa y ella hacía otra [...] y yo al principio me ponía nerviosa, pero luego me decía “paciencia, paciencia...”. Creo que sí que he tenido muuucha paciencia y también he ganado mucha» (GD, 2); «yo al principio no tenía paciencia, con uno de mis tutorados no podía, me ponía nervioso. A medida que íbamos haciendo las sesiones, iba teniendo un poco más de paciencia [...] y en las últimas sesiones, mejor [...]. Esto me ha ayudado un poco a tener más paciencia, porque si miro cómo empecé y cómo hemos acabado sí que he adelantado; tengo mucha más paciencia» (GD, 4).

Así pues, los alumnos aluden directamente al aumento de paciencia en las sesiones de tutoría, pero no solamente en este ámbito; también trasciende a su vida personal: «Yo noto que he ganado paciencia con la experiencia porque antes en mi casa, cuando mi hermano hacía algo, enseguida le decía cosas y ahora no, y por eso no nos enfadamos tanto ni reñimos tanto» (GD, 7).

Asimismo, los alumnos comentan que gracias a la experiencia ya saben cómo tratar a sus hijos, y destacan como elementos imprescindibles la paciencia, el cariño, el apoyo y el ánimo.

Y para acabar con la trascendencia de la experiencia en el ámbito personal, cabe destacar el desarrollo de la empatía. Los alumnos, durante el grupo de discusión, reflexionan sobre los sentimientos que han tenido como tutores cuando el comportamiento de los tutorados no ha sido adecuado y la actividad no ha salido bien, y reconocen los sentimientos de sus maestros cuando su comportamiento no es bueno y dificultan el desarrollo correcto de la clase. «Las maestras se sienten igual que nosotros nos hemos sentido cuando no se han portado bien. Si a ti no te ha gustado cómo se han portado contigo, imagínate cómo se sienten las maestras cuando tú te portas mal» (GD, 2).

En cuanto a la trascendencia académica de la experiencia (figura 3), cabe destacar que se ha dado tanto en los alumnos tutores como en los tutorados.

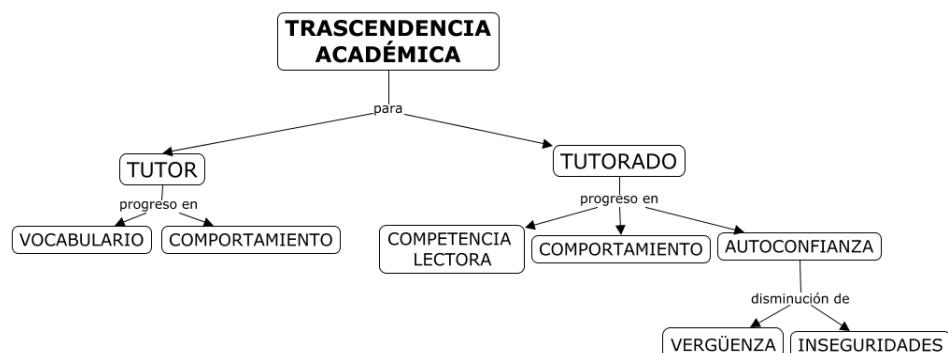


Figura 3. Trascendencia académica

Los mismos alumnos tutores señalan que con las tutorías han mejorado el vocabulario en valenciano y también les ha servido para «mejorar el comportamiento en clase» (GD, 5).

Y en cuanto al tutorado, los tutores observan progresos en competencia lectora: «he visto mucha diferencia de antes hasta ahora en las tutoradas. Ahora leen un poquito más rápido, hay algunas letras que antes no sabían pronunciar y ahora sí que las saben» (GD, 5); «en mi tutorada ha habido una diferencia muy grande desde que empezó hasta ahora. Ahora se entera más de lo que lee» (GD, 9). También los tutores hacen referencia a la mejora del comportamiento de los tutorados: «uno de los tutorados era muy difícil al principio, se portaba fatal, pero a medida que pasaban las sesiones mejor y ahora mucho mejor» (GD, 4), dato que también aparece en las notas de campo: «los tutorados están más calmados, siguen las indicaciones del tutor y trabajan tranquilamente» (NC, 4) frente a anotaciones de las primeras sesiones: «G no tiene una buena actitud hacia el tutor, quiere salir de la actividad y jugar, no hace caso a las pautas dadas por el tutor y repite continuamente que a él todo le da igual» (NC, 1). Además de estos progresos, los tutores también hacen referencia a la mejora en la autoconfianza de sus tutorados: «al principio tenían mucha vergüenza, pero poco a poco la ganaron, fueron cogiendo confianza» (GD, 2), avance que se evidencia también en las notas de campo: «las muestras de inseguridad del alumnado tutorado no son tan continuas. Repiten en menos ocasiones que no saben hacerlo, leen con un tono de voz más elevado y ningún alumno se muerde las uñas» (NC, 4).

Y, finalmente, la experiencia ha tenido consecuencias en el grupo (figura 4), influenciadas por la aceptación del otro. Los alumnos tutores consideran que la aceptación ha sido por parte de los tutores a los tutorados y también a la inversa a pesar de que todos, tutores y tutorados, tenían preferencias y la mayoría no se cumplieron. No obstante, valoran positivamente haber trabajado con otros niños, puesto que explican que ser tutores de niños con los que tenían menos relación ha facilitado la creación de nuevos vínculos y de nuevas amistades: «aunque preferíamos otros, aceptamos al tutorado que nos tocó, ellos también a nosotros y ahora somos más amigos» (GD, 8); «si nos hubiera tocado con los que más relación teníamos, no habiéramos conocido a los otros niños, ni habiéramos podido trabajar con ellos, ni hacer nuevas amistades» (GD, 7). En la misma línea, en las notas de campo consta que «durante las sesiones se observa mucha complicidad entre las parejas, que va creciendo sesión tras sesión» (NC, 4).

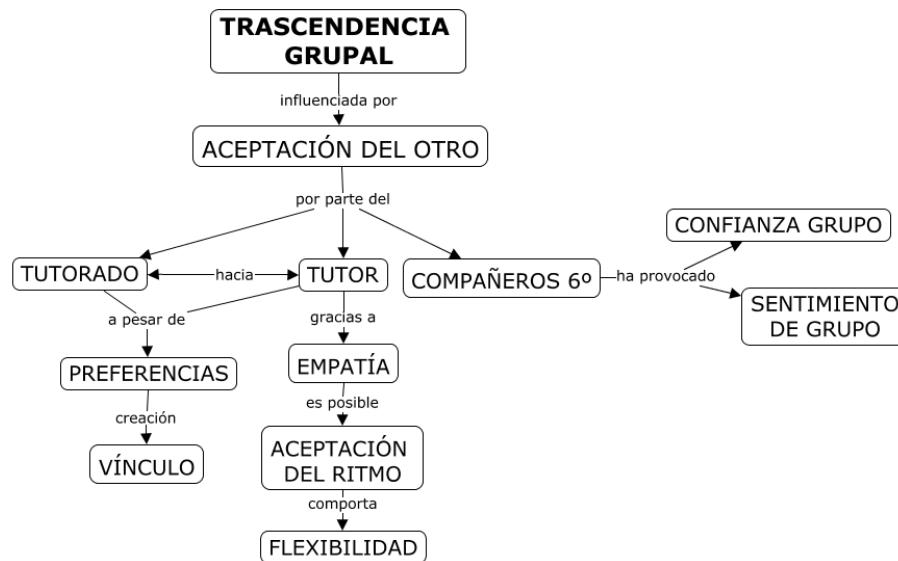


Figura 4. Trascendencia grupal

Asimismo, los tutores a lo largo de la conversación comentan que la empatía les ha ayudado a aceptar el ritmo de sus tutorados, hecho que les ha permitido flexibilizar las tareas y poder llegar a acuerdos, como bien relatan: «a mí, al principio, me costó mucho aceptar su ritmo [...] pero a lo largo de las sesiones me puse en su lugar y vi que no lo hacía aposta. A mí también hay cosas que me cuestan más, entonces pude aceptarlo, porque era su ritmo y fui adaptándome, negociábamos cuánto leer, jugábamos antes un poquito, mirábamos los dibujos...» (GD, 6).

Pero los alumnos tutores no solamente mencionan la aceptación en relación con las parejas de la tutoría, sino que también comentan que esta experiencia les ha ayudado a aceptar a los compañeros de su propia clase, lo que ha provocado un aumento de confianza y que se formara entre ellos un sentimiento de grupo, como bien explican dos alumnos: «haciendo esta actividad con los pequeños hemos ganado también aceptarnos más a nosotros, a los de sexto, y tener más confianza entre nosotros porque antes no jugábamos nunca juntos y ahora sí y nos lo pasamos superbién y disfrutamos» (GD, 7); «estamos más unidos» (GD,5).

VII. Discusión y conclusiones

Tras la presentación de los resultados, llega el momento de reflexionar sobre estos. En este apartado comprobaremos si se han conseguido los objetivos de dicha investigación, vincularemos los resultados obtenidos con los trabajos revisados y, seguidamente, expondremos diferentes aspectos que, pese a no haber estado contemplados en los objetivos, han surgido como categorías

emergentes y destacan por su relevancia dentro de la experiencia. Finalmente, enunciaremos las limitaciones encontradas a lo largo de la investigación, especificaremos diferentes propuestas de mejora y propondremos posibles investigaciones que emanan del presente estudio.

Empezamos con los objetivos. Los resultados confirman la existencia de mejoras en la competencia lectora de los tutorados tras las sesiones de tutoría. Comparando los resultados del pretest con los del postest el progreso en competencia lectora se hace evidente, ya que en todos los ítems evaluados se observa una mejora. De hecho, cuatro alumnos, después de las sesiones de tutoría, incluso consiguen comprender un texto completo, nivel máximo del test. Además, los resultados cuantitativos van en consonancia con las percepciones de los tutores mostradas en el grupo de discusión cuando hablan de los progresos observados en sus tutorados, por lo que a competencia lectora respecta. Así pues, la investigación sí que ha dado respuesta al primer objetivo planteado. Los resultados obtenidos concuerdan con los estudios revisados (Moliner, Flores y Durán, 2011; Valdebenito, 2012; Durán y Valdebenito, 2014a) en los que se muestra la influencia de esta técnica en la mejora de la competencia lectora. No obstante, cabe destacar que existen multitud de trabajos que muestran experiencias de tutoría entre iguales exitosas en las etapas educativas de Educación Primaria, educación secundaria y estudios universitarios, pero no se han encontrado apenas aplicaciones de dicha técnica en Educación Infantil y en menor medida con la variable competencia lectora. Así pues, con este estudio también evidenciamos que es posible llevar a cabo la tutoría entre iguales en la etapa de Educación Infantil y conseguir mejoras en la competencia lectora de los tutorados, que son alumnos de infantil.

Respecto al segundo de los objetivos, cabe comentar que los resultados confirman que se ha conseguido, ya que con los instrumentos de evaluación utilizados se han explorado las percepciones del alumnado tutor respecto a la paciencia y la aceptación del otro, después de participar en las sesiones de tutoría, y en los datos recogidos han quedado plasmadas estas percepciones. Por lo que se refiere a la paciencia, hay que destacar esta virtud como característica de los tutores puesto que se ha evidenciado en los múltiples instrumentos de evaluación que estos han tenido mucha paciencia a lo largo de la experiencia, y ha sido una de las características de un buen tutor, siguiendo el trabajo de Moliner et al. (2010). Además, ellos mismos señalan que, con las tutorías, su paciencia ha aumentado, en consonancia con los datos recogidos en el estudio de Seguí (2006), en el que también se constata el aumento de la paciencia en los tutores tras la aplicación de la técnica. Pese a ser una variable muy influyente en las prácticas de tutoría entre





iguales, no se han encontrado investigaciones en las que se trate la paciencia como una variable y, como bien se refleja en este estudio, es de lo más interesante, porque los propios participantes se han hecho conscientes de la importancia de esta virtud no solo en las sesiones de tutoría sino también en su día a día, más allá del ámbito académico.

Y por lo que se refiere a la aceptación del otro, nos gustaría comentar que las percepciones del alumnado muestran las implicaciones a un nivel básico, ya que según los alumnos la aceptación de los participantes ha supuesto la creación de un vínculo entre ellos y el establecimiento de nuevas amistades, aspecto constatado con las notas de campo y que va en consonancia con el trabajo de De la Cerda (2013), quien afirma que el desarrollo de la técnica influye directamente en la mejora de las relaciones entre los participantes. Pero la aceptación y el afecto no únicamente han permitido mejorar las relaciones. Consideramos que sus implicaciones han podido ir más allá y han influido directamente en el progreso del tutorado, basándonos en argumentos como el de De la Cerda (2013), quien remarca la necesidad de afecto para que haya aprendizaje. Igualmente, consideramos que el respeto al ritmo y la flexibilidad mostrada por el tutor frente a las necesidades de su tutorado ha sido clave para que el tutorado progresara, ya que, según Muntaner (2000), las posibilidades de éxito del alumnado crecen al flexibilizar las prácticas educativas.

Una vez se ha dado respuesta a ambos objetivos, pasamos a comentar diferentes aspectos surgidos en el análisis de datos que no se habían considerado inicialmente y que se derivan de la misma práctica. Uno de ellos es la empatía. No se han encontrado referencias teóricas de dicha variable vinculada a la tutoría entre iguales, pero en este estudio aparece como capacidad que facilita la aceptación del ritmo de los tutorados y también se alude a ella al poner de manifiesto que, gracias al desempeño del rol de tutor, los alumnos reflexionan sobre los sentimientos de sus maestras cuando su comportamiento en clase no es adecuado. En el grupo de discusión los alumnos también hacen referencia a sus progresos en el ámbito académico y uno de ellos es la mejora del comportamiento en el aula. Sería interesante retomar estos datos y poder analizar en futuras investigaciones si el hecho de empatizar con la maestra gracias a ejercer el rol de tutor tiene implicaciones en el comportamiento del alumnado en el aula.

Otro de los aspectos no contemplados pero que por su relevancia en la experiencia se debe destacar es el progreso realizado por los tutorados por lo que se refiere a su autoconfianza. Las notas de campo y las percepciones de los tutores mostradas en el grupo de discusión apuntan mejoras en la autoconfianza de algunos de los tutorados durante la intervención. En la literatura, trabajos como los

de Durán y Mestres (1998) también vinculan la realización de la tutoría entre iguales con una mejora en la autoconfianza de los tutorados. Así pues, parece que existe una relación entre la práctica de tutoría entre iguales y la autoconfianza de los tutorados, pero no disponemos de más información. Así pues, en un futuro sería interesante indagar sobre este tema y conocer los mecanismos de autoconfianza desarrollados por el alumnado durante la intervención y si el aumento de la autoconfianza influye en las mejoras en competencia lectora del alumnado.

Y para terminar con los temas que aparecieron al analizar los resultados, estimamos oportuno destacar que los alumnos de sexto de Educación Primaria consideran que esta experiencia ha tenido consecuencias para el grupo-clase: ha aumentado el nivel de confianza entre ellos y se ha desarrollado el sentimiento de grupo. Este dato es ciertamente relevante en nuestro contexto, ya que los alumnos de sexto participan en un programa específico destinado precisamente al trabajo de habilidades relacionales y de cohesión de grupo, debido a que estas eran necesidades reales del grupo-clase. Así pues, nuestra intervención, que se enmarcaba dentro dicho programa, ha contribuido al éxito del mismo.

Pasamos a comentar las limitaciones encontradas a lo largo del estudio. La mayor limitación ha sido el tiempo. El predeterminado horario escolar y la temporalización del propio trabajo de fin de grado imposibilitaron la realización de más sesiones de tutoría. En la misma línea, la limitación del tiempo también condicionó el papel que otorgamos a las familias en la experiencia. A pesar de saber la importancia de las familias en el programa *Llegim en parella*, por cuestiones de tiempo, se decidió simplemente informarles de la intervención y asesorar a las familias de los alumnos tutores sobre cómo podían ayudar a sus hijos a preparar las fichas en casa. No obstante, otra de las limitaciones con la que nos encontramos fue la escasa participación de las familias, que contrastaba con la gran implicación e ilusión del claustro. La asistencia de las familias a la sesión de formación fue mínima. Para solucionar esta cuestión planteamos como propuesta de mejora contactar con las familias a la hora de entrada o salida de los alumnos si están en el colegio o telefónicamente y ofrecerles flexibilidad en el horario de la reunión, repitiendo esta en días y horas diferentes.

Y, finalmente, consideramos oportuno esbozar diferentes líneas de investigación que emanan de la presente. A lo largo de este punto ya hemos ido haciendo referencia a ellas, que son el estudio de la empatía y la autoconfianza como variables vinculadas a la tutoría entre iguales.

Así pues, consideramos que este trabajo ha sido una primera toma de contacto con el mundo de la investigación. El sentimiento de satisfacción en vista de los resultados obtenidos es muy alto y la



experiencia ha sido muy enriquecedora. A los alumnos les gustaría repetir la experiencia, el claustro muestra ilusión por seguir aplicando la tutoría entre iguales el curso escolar siguiente ampliando la participación a diferentes cursos y para la investigadora este trabajo ha supuesto todo un descubrimiento que ha despertado en ella una gran motivación por seguir aprendiendo y trabajando en futuras investigaciones.

VII. Bibliografía

- Albert, María José. 2007. *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGrawHill.
- Calle, Ramiro A. 2001. *El arte de la paciencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- De la Cerda, Maribel. 2013. *Por una pedagogía de ayuda entre iguales: Reflexiones y prácticas*. Barcelona: Graó.
- Delors, Jaques et al. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz, María José. 2004. «Educación intercultural y cooperación: Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente». *Educatio* 22: 59-89
- Durán, David. 2006. «Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo». *Aula de Innovación Educativa* 153: 153-154.
- Durán, David y Sílvia Blanch. 2008. «L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió». *Suports* 12 (1): 4-12.
- Durán, David, Sílvia Blanch, Mariona Corcelles, Marta Flores, Elisabeth Merino, Maite Oller y Anna Vidal. 2009. *Llegim en parella: Tutoria entre iguals a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Durán, D., Marta Flores, Aldo Mosca y Carina Santiviago. 2014. «Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas». *InterCambios* 2 (1): 31-39.
- Durán, David y Pilar Mestres. 1998. «“Enseñar y aprender” una materia optativa de tutoría entre iguales». *Aula de Innovación Educativa* 75: 63-67.
- Durán, David y Ester Miquel. 2003. «Cooperar para enseñar y aprender». *Cuadernos de pedagogía* 331: 73-76.



- Durán, David y Vanessa Valdebenito. 2014a. «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.
- . 2014b. «¿Puede la escuela compartir la capacidad de enseñar?». *Interacciones educativas* 5: 109-124.
- Gilbertson, Donna, Joseph Witt, Lynn L. Singletary y Amanda Vanderheyden. 2007. «Supporting Teacher Use of Interventions: Effects of Response Dependent Performance Feedback on Teacher Implementation of a Math Intervention». *Journal of Behavioral Education* 16: 311-326.
- Johnson, David, Roger Johnson y Edythe Holubec. 1999. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Laz, Manuel Jesús. 2010. «La importancia de la educación para la paz en los centros educativos. Innovación y experiencias educativas». *Revista digital* 37: 1-15.
- Mateo, Pilar Laura, Ana Isabel Ayala, Luis C. Pérez-Arteaga y Rubén J. Gutiérrez. 2002. *Educación en Relación: hacia la convivencia y el respeto. Propuesta coeducativa para educación secundaria*. Zaragoza: Publicaciones del Ayuntamiento de Zaragoza.
- Moliner, Lidón. 2011. *Construyendo aulas inclusivas a través de la tutoría entre iguales en la educación primaria, secundaria y universitaria*. Tesis inédita de maestría. Castelló de la Plana: Universidad Jaume I.
- Moliner, Lidón, Marta Flores y David Durán. 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, Lidón, María Luisa Gambaro y Xelo Prades. 2010. «Aprender mientras enseñamos». *Cuadernos de Pedagogía* 405: 28-30.
- Moliner, Lidón, Odet Moliner y Auxiliadora Sales. 2012. «Porque solos no aprendemos mucho: Una experiencia de tutoría entre iguales recíproca en Educación Primaria». *Revista de Investigación Educativa* 30 (2): 459-474.
- Muntaner, Joan J. 2000. «La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad». *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado* 4 (1): 1-9.
- Pujolàs, Pere. 2008. *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Seguí, Joan Carles. 2006. «Una experiencia del uso de la tutoría entre iguales como recurso instructivo para la acogida de alumnos inmigrantes». *Aula de Innovación Educativa* 153: 20-22.

Valdebenito, Vanessa. 2012. *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión*. Tesis inédita de maestría. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

