

Moliner Miravet, Lidón; Moliner García, Odet; Sales Ciges, Auxiliadora (2012). Porque solos no aprendemos mucho: Una experiencia de tutoría entre iguales recíproca en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 459-474.

PORQUE SOLOS NO APRENDEMOS MUCHO: UNA EXPERIENCIA DE TUTORÍA ENTRE IGUALES RECÍPROCA EN EDUCACIÓN PRIMARIA*

Lidón Moliner Miravet, Odet Moliner García, Auxiliadora Sales Ciges
Universitat Jaume I

RESUMEN

Este trabajo presenta una investigación que indaga sobre las potencialidades de la tutoría entre iguales recíproca como método de aprendizaje cooperativo. El propósito de la misma es comprobar si existen mejoras en las variables rendimiento académico, autoconcepto y actitud de solidaridad una vez aplicado el método. Se ha utilizado un diseño cuasi-experimental pretest-posttest para analizar los resultados obtenidos a través de cuestionarios y un diseño transeccional descriptivo con objeto de analizar la información recabada en los grupos de discusión. Su aplicación tuvo lugar en el CEIP el Palmeral de Benicàssim (Castellón) en un aula de tercero primaria en el área de Valenciano. Los resultados desvelan una gran satisfacción del estudiantado con esta forma de trabajar en el aula, una incidencia estadísticamente significativa en el rendimiento académico y mejoras cualitativas en su autoconcepto y en la actitud de solidaridad.

Palabras clave: Tutoría recíproca; autoconcepto; actitud solidaria; logro.

Correspondencia:

Lidón Moliner Miravet. E-mail: mmoliner@uji.es, molgar@uji.es, asales@uji.es

* Este artículo es resultado de la elaboración de una tesis doctoral.

BECAUSE WE DON'T LEARN MUCH ALONE: AN EXPERIENCE OF RECIPROCAL PEER TUTORING IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

This paper presents a research study that explores the potential of reciprocal peer tutoring as a cooperative learning method. The aim of this study is to check if improvements are registered in variables such as academic achievement, self-concept and attitude of solidarity after the method was applied. We used a quasi-experimental pretest-posttest design to analyze the results obtained via questionnaires, and a descriptive transactional design to analyze the information gathered in focus groups. Questionnaires were administered to 3rd grade students of Valencian language at El Palmeral Pre-school and Primary Education School in Benicassim (Castellón, Spain). The results reveal great student satisfaction with this modus operandi in the classroom, a statistically significant impact upon academic achievement, and qualitative improvements in student self-concept and attitude of solidarity.

Keywords: *Reciprocal peer tutoring; Self-concept; Attitude of solidarity; Achievement.*

INTRODUCCIÓN

Qui docet, discet (Quien enseña aprende). Las palabras del filósofo griego Séneca son un antecedente claro de la tutoría entre iguales. En esta expresión se enfatizaba ya el valor de enseñar para aprender. En la actualidad somos testigos del resurgimiento y de la extensión y popularidad que posee esta práctica en los diferentes niveles educativos tanto en el contexto nacional como en el internacional. Dada la gran versatilidad de este método de trabajo, las áreas que se han trabajado a partir del apoyo alumno-alumno han sido de lo más variadas: matemáticas, lectura y escritura, música, idiomas o ciencias (Houston y Lazanbatt, 1999; Topping, Kearney, McGee y Pugh, 2004; Duran, 2007; Schmidt, McVaugh y Jacobi 2007; Civil, 2010; Moliner, Gambaro y Prades, 2010; Altimires y Duran, 2011). Incluso se han mostrado mejoras en las habilidades sociales en alumnado con autismo o mejoras en las competencias lingüísticas y comportamentales en el alumnado con problemas de conducta (Banda, Hart y Liu-Gitz, 2010; Dufrene *et al.*, 2010; Heron, Villareal, Yao, Christianson, y Heron, 2006).

Dentro del campo del aprendizaje entre iguales encontramos diversas modalidades de ayuda entre iguales, en este caso nos centraremos y abordaremos únicamente la tutoría entre iguales. Duran, Torró y Vila (2003) la conciben como un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica, derivada de las tareas de los respectivos roles, tutor y tutorado, y donde ambos alumnos tienen un objetivo común y compartido que es la adquisición o mejora de alguna competencia curricular, que se adquiere a través de una interacción planificada por el profesorado. Está basada esencialmente en el uso de compañeros como recursos para que el alumnado logre determinados propósitos instructivos y/o preventivos. Dentro de la tutoría entre iguales encontramos dos modalidades, la fija y la recíproca. En la primera de ellas no existe un intercambio de roles en las sesiones de trabajo. Por su parte, en la recíproca todo el alumnado tendrá la oportunidad de desempeñar ambos

papeles y tanto los tutores como los tutorados construyen el aprendizaje conjuntamente (Fantuzzo y Ginsburg-Block, 1998).

En la literatura científica encontramos una gran cantidad de estudios sobre los beneficios de la tutoría entre iguales en el aula en ambas modalidades. Ginsburg-Block, Rohrbeck y Fantuzzo (2006) realizaron un meta-análisis de 36 estudios donde examinaron sus efectos sobre la autoestima, los aspectos sociales y el comportamiento en el aprendizaje, encontrando resultados positivos en las tres variables. Por su parte, Topping (1987) llevó a cabo una revisión de diez proyectos donde se desarrolló el *Paired Reading*. Los resultados evidenciaron ganancias en la competencia lectora para ambos roles, aunque los estudiantes que asumieron el papel de tutores se vieron más beneficiados de la experiencia.

La mayoría de estudios se centran en la gran incidencia que la tutoría entre iguales tiene en el rendimiento académico y en el autoconcepto. Se ha constatado como las situaciones cooperativas, como la tutoría entre iguales, son superiores a las competitivas y a las individuales en cuanto al rendimiento y a la producción de los participantes (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon, 1981). El hecho de tener que preparar una actividad para posteriormente explicarla a otros requiere de un proceso cognitivo de reflexión más complejo y profundo. Si alentamos a que todo el alumnado realice esta acción, la comprensión de los conocimientos será más rica y su adquisición y consolidación se producirá más rápidamente. Por otra parte, el autoconcepto es una de las variables que mayor incidencia ha tenido en los estudios sobre la tutoría entre iguales. 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 algunas de sus dimensiones, como por ejemplo, la académica.

Otra variable que ha sido analizada pero en menor medida es la actitud de solidaridad (Dion, Fuchs, y Fuchs, 2005; Fuchs, Fuchs, Mathes, y Martinez, 2002; Nath y Ross, 2001). Las conductas prosociales hacen referencia a todos aquellos actos encaminados a beneficiar a otros individuos de alguna manera. Se trata de aquellos comportamientos que, sin buscar recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales. La interacción entre compañeros proporciona oportunidades para practicar dicha conducta prosocial (ayudar, compartir o cuidar a los otros) al garantizar las condiciones materiales para que se puedan desarrollar comportamientos solidarios, para que se incrementen y se ejerciten los apoyos sociales (García, Traver y Candela, 2001). Los métodos de aprendizaje cooperativo tienen efectos fuertes, consistentes y positivos sobre las relaciones sociales y sobre los prejuicios raciales, desarrollan actitudes positivas hacia los compañeros de clase y mejoran las habilidades sociales.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

El primero de los objetivos que planteamos en esta investigación es comprobar la existencia de diferencias significativas entre el pretest y el postest en las variables: rendimiento académico, autoconcepto y actitud de solidaridad, una vez desarrollada la tutoría entre iguales (programa que se explicitara en el punto siguiente). Las hipótesis que se establecen son las siguientes: (1) El rendimiento académico del estudiantado aumentará de forma significativa después de la puesta en marcha de la tutoría entre

iguales. (2) El autoconcepto del estudiantado aumentarán de forma significativa después de la puesta en marcha de la tutoría entre iguales. (3) La actitud de solidaridad del estudiantado aumentarán de forma significativa después de la puesta en marcha de la tutoría entre iguales. El segundo objetivo es explorar, a través de grupos de discusión, las percepciones que posee el alumnado sobre sus mejoras experimentadas a lo largo de la tutoría entre iguales.

MÉTODO

En este estudio presentamos una investigación de corte cuantitativo complementada con información recogida a través de instrumentos cualitativos. Para ello, llevamos a cabo un diseño cuasi-experimental pretest-postest de un solo grupo donde se hizo una observación en un momento previo a la aplicación del tratamiento y una observación posterior (Anguera *et al.*, 1998). Se pretenden analizar los datos recogidos al inicio y al final de la experiencia para comprobar si existen diferencias significativas tras la aplicación del programa. En este caso no se utilizó grupo control dado que el centro donde se realizó la investigación contaba con dos líneas. Cuando planteamos la propuesta las dos maestras estaban interesadas en realizar la tutoría entre iguales en sus aulas respectivas. Por tanto, consideramos que no era ético privar de este método a una de ellas (en la otra aula se llevó a cabo la tutoría entre iguales fija). Por otra parte, optamos por un diseño no experimental de tipo transeccional descriptivo para trabajar desde el enfoque cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Fue de naturaleza transeccional puesto que se recogieron los datos en un momento único, al final de la experiencia. Centramos nuestro trabajo en la descripción de las diferentes percepciones que posee el alumnado sobre aspectos concretos de la tutoría entre iguales.

Participantes

El tipo de muestreo que se utilizó fue el no probabilístico y causal ya que la elección de los mismos no dependió de la probabilidad, sino de la posibilidad de acceder a ellos (Albert, 2006). La experiencia se desarrolló en el C.E.I.P El Palmeral, centro público situado en el municipio de Benicàssim (Castellón). En este estudio participaron un total de 20 alumnos, de los cuáles 11 eran chicas y 9 chicos, de tercero de Primaria y su maestra, la cual contaba con más veinte años de experiencia y estaba acostumbrada a incorporar en su aula el aprendizaje cooperativo y otro tipo de metodologías que requerían de la interacción entre iguales. En el aula encontramos a alumnado castellano hablante procedente de otros países o comunidades autónomas del propio estado español, y a alumnado cuya lengua materna es el valenciano. Las condiciones económicas y culturales de las familias son de nivel medio-alto. El nivel de implicaciones de las familias fue alto, a lo largo de las diferentes sesiones el alumnado contó con su apoyo lo cuál se evidenció en las fichas de trabajo que elaboraban los tutores. En este sentido, el trabajo de la maestra fue fundamental ya que se reunía periódicamente con las familias para tratar de solventar las dificultades que se encontraban y para hacer un seguimiento de las ayudas ofrecidas.

Descripción del Programa desarrollado

En nuestro trabajo nos basamos en el programa de tutoría entre iguales *Llegim en Parella* desarrollado por el equipo GRAI (*Grup de Recerca d'Aprenentatge entre Iguals*) de la Universitat Autònoma de Barcelona (Duran *et al.*, 2009). Existen una serie de elementos clave que hay que tener en cuenta a la hora de desarrollar este método (Gordon, 2005; Goodlad, 1998; Topping, 2001). En primer lugar, definimos el *curso*, el *área*, los *contenidos*, los *objetivos* y las *competencias*. En este caso nos centramos en tercero de primaria y en el área de valenciano. Se trabajaron contenidos del DECRETO 111/2007, de 20 de julio, del Consejo por el cual se establece el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. En cuanto a los objetivos trabajados destacamos: Utilizar las destrezas básicas de la lengua eficazmente en la actividad escolar tanto para buscar, recoger, procesar información, elaborar y memorizar conceptos, como para escribir textos propios del ámbito académico con iniciativa, responsabilidad y esfuerzo, etc. Finalmente se abordaron competencias tales como la comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana y la competencia para aprender a aprender.

Otro elemento fue la *temporalización*. En este programa se destinaron 2 sesiones de formación dirigidas al alumnado, 2 al profesorado y una a las familias. Se llevaron a cabo un total de 35 sesiones de tutoría entre iguales en el aula con una frecuencia de dos semanales a lo largo del segundo semestre. Estas sesiones tuvieron una duración de 45 minutos.

En cuanto a la *selección de las parejas*, ordenamos a las 10 parejas según su nivel de competencias (notas obtenidas durante el primer trimestre en el área de valenciano) y emparejamos al primer alumno con el segundo, al tercero con el cuarto, y así sucesivamente hasta agotar la lista de clase. Dado que en algunas ocasiones podía darse el caso en que un alumno no acudiera a clase el día de la tutoría entre iguales, se decidió crear tríos cuando un tutor o tutorado se quedara sin pareja.

El *entrenamiento* de todos los agentes implicados fue vital. En el caso del alumnado, siguiendo a Duran *et al.* (2009), los objetivos a conseguir en estas sesiones fueron las siguientes: conocer las bases de la tutoría entre iguales, aprender las diferentes actividades de las sesiones o familiarizarse con los materiales y recursos del programa. Por su parte, para las familias se confeccionó material de apoyo donde se les indicaba cómo tenían que ayudar a sus hijos en casa. Respecto al profesorado, presentamos diferentes experiencias exitosas, además de brindarles las bases teóricas sobre el método y la forma de planificar todas las sesiones.

Previo a la formación era necesario tener preparado todo el *material*. Utilizamos fichas que se trabajaron durante las sesiones y que seguían esta estructura: 1) Antes de comenzar: cuestiones que giran en torno a la temática del texto; 2) Lectura: breve texto de diferentes tipologías; 3) Comprensión lectora: se plantean cuestiones de diferente formato sobre la lectura; 4) Ortografía y Gramática: ejercicios sobre el tema que se está revisando en clase; 5) Expresión escrita: el tutorado escribe una serie de frases utilizando las palabras que se le muestran y el tutor ha de velar para que no se cometan errores; 6) Diario de la sesión: reflexión conjunta sobre el transcurso de la sesión de trabajo. Este material debía prepararlo el alumnado que realizaba el papel de tutor con la ayuda de sus familias, y posteriormente trabajarlo junto a su compañero tutorado.

Finalmente, se realizó la *evaluación* de todo el proceso y de los agentes. Finalizada la ficha, la maestra ponía en común en gran grupo aquellos aspectos que había detectado que entrañaban mayor dificultad. Además la docente disponía de unas fichas donde iba anotando el comportamiento y el desempeño de ambos roles.

La dinámica del programa seguía siempre la misma estructura. Las sesiones comenzaban cuando la maestra repartía las fichas en blanco a los/as tutorados/as (la misma ficha que el tutor/a había preparado en casa). El alumnado debía tener todo el material encima de la mesa. En primer lugar, el tutor/a preguntaba al tutorado las cuestiones que aparecían en el bloque *Antes de leer*. Su objetivo era establecer un diálogo entre el alumnado y que compartieran sus conocimientos y vivencias sobre temas relacionados con la lectura. En el apartado de la *Lectura*, el tutorado/a leía en voz alta y el tutor/a debía estar escuchando muy atentamente, ya que si cometía un error debía seguir siempre la misma pauta: mostrar una señal de stop, dejar unos segundos para la reflexión, y en el caso en que el tutorado no supiese la respuesta, ofrecer pistas, siempre alabando su trabajo y esfuerzo. Con esto se animaban al tutorado/a a continuar trabajando correctamente. Seguidamente, en el bloque de *Comprensión lectora*, el tutor/a debía asegurarse que, por una parte, el tutorado/a respondiese correctamente a unas cuestiones que se planteaban sobre la lectura y que, por otra, buscara en el diccionario las palabras cuyo significado desconociese.

En los apartados de *Gramática y ortografía* se realizaban ejercicios sobre adjetivos, verbos, nombres o signos de puntuación. Las maestras debían estar pendientes de que el tutor/a se fijara en los posibles errores que pudiera cometer el tutorado/a y los corrigiera debidamente siguiendo la pauta de detección de errores. Con la *Expresión escrita* se pretendía que el tutorado escribiese una oración con una letra adecuada y sin faltas de ortografía, el tutor/a como aprendiz reciente, sabía claramente cuál era la mejor forma de realizar la letra (tamaño, espacios...).

Finalmente, la dinámica concluía con el Diario de la sesión, donde tutor/a y tutorado/a reflexionaban conjuntamente sobre cómo había ido la sesión y contestaban a dos cuestiones clave: ¿Qué he aprendido hoy? (contestaba el tutorado/a), y ¿Qué ha de mejorar el tutorado? (contestaba el tutor/a). Concluida la actividad, y en la siguiente sesión se intercambiaban los roles, con objeto de que todos pudieran experimentar ambos papeles.

Técnicas de recogida de datos

— A-EP Cuestionario de autoestima para educación Primaria (Ramos *et. al*, 2006). Este cuestionario se eligió por su nivel de fiabilidad (Alfa de Cronbach 0,76); por su brevedad en la administración (consta de 17 ítems); por su sencillez de aplicación (tres opciones: Sí, A veces, No); y por el vocabulario comprensible y adaptado a la edad de los informantes.

— Cuestionario-escala de la actitud de solidaridad (Ortega y Mínguez, 1992). Se llevó a cabo una adaptación de la misma que constaba de 11 ítems en los que los informantes debían escoger entre tres opciones: Sí, A veces y No. Las adaptaciones se realizaron junto a las maestras y el alumnado.

— Para medir el rendimiento académico del estudiantado se utilizaron las calificaciones del primer trimestre de la asignatura objeto de estudio y se compararon con las del segundo trimestre.

— Grupos de discusión. Se realizaron 4 grupos de discusión que se desarrollaron en la biblioteca durante una única sesión de unos 20-30 minutos de duración. Participaron de 3 a 6 estudiantes en cada uno de ellos. En el momento de llevarlos a cabo se explicitaron los objetivos que se pretendían con la actividad y la dinámica que se iba a seguir. Una vez claros estos dos puntos se pidió a cada uno de los alumnos que dijese sus nombres, tratando de crear en todo momento un clima distendido con y entre los participantes. Se planteaban cuestiones y de forma ordenada el alumnado iba contestando, pero podían intervenir y discutir los diferentes puntos de vista que aparecían a lo largo de la discusión si se pedía intervenir adecuadamente, en este caso, alzando la mano. Las diferentes cuestiones planteadas giraron en torno a la percepción de las mejoras adquiridas en cuanto a sus aprendizajes, el autoconcepto y la solidaridad. Los datos que se recogieron a través del audio se transcribieron inmediatamente después de realizar los grupos de discusión con la finalidad de recoger fielmente aquello que los informantes aportaron.

Proceso de análisis de datos

En las escalas y los cuestionarios la herramienta estadística de ayuda para el análisis de los datos fue el SPSS 17.0. Se utilizaron estadísticos descriptivos que incluyeron cálculos de frecuencias relativas y absolutas, así como estadísticos de tendencia central. Para las comparaciones dentro de un mismo grupo en los dos momentos del programa (pretest/postest) se optó por la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas.

En el caso de los grupos de discusión se llevó a cabo un análisis descriptivo de la información recogida. Se utilizó el MaxQda 10 como herramienta de ayuda a la estructuración de datos. El procedimiento fue el siguiente: tras la transcripción literal de las entrevistas en un editor de textos, se llevó a cabo una lectura completa de las mismas, a partir de la cual se procedió a la codificación (indexación) por temas, reuniendo todos los contenidos relacionados.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos por el estudiantado en la variable rendimiento académico se pueden observar en la tabla 1.

TABLA 1
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN, N, MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA VARIABLE RENDIMIENTO

	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Rendimiento p= .00 p<0.05	20	20	2.45	3.35	1.53	1.08

A partir de los datos que se reflejan podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas (.00) en esta variable entre ambos momentos. Observamos como las medias aumentan considerablemente, pasan de ser un 2.45 en el primer trimestre, a un 3.35 una vez finalizada la tutoría entre iguales (en una escala de 0 a 5). Si al iniciar la experiencia había un total de 9 insuficientes que representaban el 45% de la clase, al final de la misma este porcentaje disminuye hasta el 5%. Los “bienes” también aumentan, se pasa de un 10% a un 35%, y los notables y sobresalientes se elevan aunque de una forma más comedida (ver tabla 2).

TABLA 2
FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

	FRECUENCIA		PORCENTAJE	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
INSUFICIENTE	9	1	45	5
SUFICIENTE	2	3	10	15
BIEN	2	7	10	35
NOTABLE	5	6	25	30
SOBRESALIENTE	2	3	10	15

En este caso, y a partir de los datos analizados, queda confirmada la hipótesis uno de esta investigación.

En cuanto a la variable autoconcepto, en la tabla 3 quedan representados los estadísticos descriptivos y el nivel de significación correspondiente (hipótesis 2).

TABLA 3
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN, N, MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA VARIABLE AUTOCONCEPTO

	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Autoconcepto p= .06 p<0.05	20	17	1.52	1.46	.27	.35

Podemos concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos en el autoconcepto (.06). A pesar de ello, en los ítems 2 y 5 (Saco buenas notas y Sé leer bien, respectivamente) el estudiantado aumento sus puntuaciones respecto al pretest. Al finalizar el estudio, parece estar de acuerdo con estas dos afirmaciones en mayor medida que al iniciar la experiencia. Analizados los resultados, se puede afirmar que la hipótesis dos queda refutada.

Finalmente, los resultados obtenidos por el alumnado en la variable actitud de solidaridad quedan ilustrados en la tabla 4.

TABLA 4
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN, N, MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA VARIABLE SOLIDARIDAD

	N		Media		Desv. Típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Solidaridad p= .14 p<0.05	20	16	1.52	1.68	.30	.19

Para esta variable podemos concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas (.14) tal y como se desvela a partir del nivel de significación. Las puntuaciones entre el pretest y el postest de los diferentes ítems analizados se muestran relativamente estables, todas ellas sufren un ligero aumento. Una cuestión clave que aparece es el hecho de que, al iniciar la experiencia, el 75% del alumnado consideraba que sólo la maestra era la responsable de dar las clases, pero al concluirla este valor disminuye hasta el 44.4%, y por tanto, hay un menor número de alumnado que le otorga la única responsabilidad de la docencia al profesorado. A pesar de ello, la hipótesis 3 queda refutada.

A continuación presentamos los resultados obtenidos a través de los grupos de discusión y que tratan de concretar el objetivo dos de este estudio.

a) Percepción de los aprendizajes y mejoras adquiridas

Los alumnos cuando realizaron el papel de tutorados apuntaron que mejoraron en la lectura. Destacaron que perfeccionaron en la entonación, la pronunciación de ciertos sonidos, la anticipación y en la velocidad lectora. Otro de los elementos que consideraron que avanzaron muchísimo es en la letra. El alumnado señaló que ahora la hace más legible y bonita. Se evidenció una evolución positiva en la caligrafía desde las primeras sesiones hasta el final de la experiencia. También comentaron que hacían mejor las fichas y respondían de forma adecuada a las preguntas que se les plantean al inicio.

En segundo lugar, respecto a aquellos aspectos que mejoraron como tutores señalaron los mismos que los que apuntaron sobre el otro rol: la lectura y la letra. A pesar de ello, anotaron que ya no cometían tantas faltas de ortografía y que dominaban más el lenguaje oral gracias a la ayuda prestada a sus compañeros.

Las opiniones estaban divididas cuando indagamos sobre el miembro de la pareja que más aprendía. Parte del alumnado consideraba que con ambos roles se aprendía dado que los dos recibían ayudas. Los tutores aprendían gracias a las explicaciones de sus familias y los tutorados de las aportaciones de los propios compañeros que ya habían revisado las fichas previamente en sus casas.

L: ¿Tú quién piensas que aprende más: el tutor o el tutorado?

A: Los dos por igual. Pues, porque, por una parte, al tutor le explica su madre o su padre la ficha en casa, después como ya lo sabías, se lo explica al tutorado.

(GD, 2)

Además señalaron que en la propia dinámica de las sesiones se daba un aprendizaje recíproco, porque cuando el alumnado estaba ejerciendo el papel de tutorado también podía realizar aportaciones y corregir al propio tutor. Otro sector apostaba porque era el tutorado el que más aprendía. Argumentaron diferentes cuestiones al respecto. Si no sabían algo se lo podían preguntar directamente a su pareja, cuya respuesta conocería por la ayuda que le había prestado su familia en casa previamente. Es más, los tutores les enseñaron muchas cosas que no sabían, no sólo cuestiones académicas, sino también a comportarse de forma correcta en clase.

Por su parte, el alumnado que opinó que aprendía más el tutor apuntaba a una razón básica. Consideraban que la ayuda que recibían de las familias a la hora de preparar la ficha les hacía entender mejor todos los contenidos que en ella aparecían y llegar a unos niveles de aprendizaje más profundos. Añadieron que, en definitiva, aprendían mucho porque primero tenían que preparar la ficha en casa y después la tenían que volver a repasar y revisar cuando la compartían con los tutorados. El mero hecho de explicar se convirtió en un facilitador del aprendizaje y opinaron que enseñar es una buena forma de aprender.

b) Percepción sobre el autoconcepto

Resulta evidente cómo se sintieron haciendo el papel de tutores: *Mi tutorada me ha hecho caso* (GD, 4). Esta frase se repitió en muchas ocasiones y muestra la gran satisfacción que experimentaron con dicho rol. Les gustaba mucho que les escucharan cuando hacían este papel. También apuntaron que se sintieron importantes. Destacaron que podían mandar a sus tutorados y eso les agradaba, a pesar de que cuando invertían los roles esta actitud les molestaba. De hecho, algunos alumnos señalaron que lo que más les había gustado de la tutoría fue ejercer este papel y el poder ver cómo sus parejas lo hacían bien e iban progresando a lo largo de las sesiones gracias a sus aportaciones. Comentaron que habían tenido la oportunidad de poder explicar contenidos y materia a sus parejas y de responder a las dudas que éstos les planteaban. Como ya habían trabajado los contenidos de las fichas en sus casas con sus familias ya conocían las respuestas de antemano y eran capaces de transmitirlos. Eso les daba cierta seguridad en sus intervenciones. Aunque un aspecto que no les agradó nada era que no les escucharan mientras estaban explicando y después se copiaran de su ficha.

Fueron muy conscientes de que cada vez que el tutorado acertaba con la respuesta tenían que elogiarles. No podían pasar a otro ejercicio sin utilizar una palabra de ánimo. Cuando hacían el papel de tutorados, les gustaba mucho que les alabaran, esto les animó a seguir trabajando correctamente. La posibilidad de poder contar con las familias también les resultó muy atractiva y valoraron su apoyo muy positivamente. Les gustó mucho sentirse respaldados por ellos. Desvelaron que estuvieron a gusto con sus parejas porque les explicaban las fichas y les enseñaban muchas cuestiones que aparecían a lo largo de los ejercicios y que no sabían. No se sintieron bien cuando sus parejas no eran responsables, hacían tonterías durante las sesiones y extraviaban el material de trabajo.

c) Percepción de la actitud de solidaridad

El alumnado comentó como relevante todo el proceso de ayuda que los tutores tenían que ofrecer a sus compañeros. De hecho, resaltaron que un buen tutor tenía que ser generoso, y que su función primordial era enseñar todo aquello que sabían. Esto se traducía en compartir sus conocimientos. Este proceso les generó una gran satisfacción. Si el tutorado no entendía o no detectaba el error que había cometido era importante que realizaran de nuevo la explicación y volvieran a dar más pistas

Añadieron otro aspecto interesante sobre la formación de tríos cuando fallaba algún miembro de la pareja. En un principio esto no les gustaba, tenían que intensificar los esfuerzos y prestar atención a dos personas. Esta situación les suponía más dificultades y les rompía la dinámica interna. Les incomodaba que la ayuda y la atención se dividiese entre dos personas, pero a medida que avanzaron las sesiones su carácter mejoró, lo cual les permitió llevar mejor estos imprevistos, y a mostrar conductas más solidarias.

A: Yo he mejorado un poco el carácter, porque antes no me gustaba estar con tres, porque cuando, por ejemplo, mi compañera era tutora, y venía otro compañero, no sé, siempre le preguntaba más a él..

(GD, 1)

Aquello que más les gustó de esta experiencia fue el hecho de poder recibir la ayuda y las explicaciones de sus compañeros, el trabajo en red que se generó y el aprender conjuntamente. Si un tutor no sabía alguna cuestión planteada por el tutorado, éstos podían acudir al resto de parejas para resolver y aclarar las dudas.

A: Porque solos no aprendemos mucho.

A: Y si no entiende un trabajo un niño, el otro, como está con el tutorado le ayuda en lo que no entiende, y lo que no entienden las dos se lo preguntamos a los demás compañeros y se ayudan entre todos.

(GD, 1)

Las relaciones entre las parejas fueron buenas y trabajaron a gusto. En algunas ocasiones, tal y como opinaron, por la amistad que les unía desde el inicio de las sesiones, y en otras, por el afecto que se fue forjando a lo largo de la tutoría. Estaban con un compañero-amigo que, cuando tenían alguna duda, de forma inmediata les aportaba la respuesta correcta. Comentaron que reforzaron sus relaciones de amistad con el compañero que les había tocado. Señalaron que se lo habían pasado bien, se habían divertido por parejas y además habían aprendido.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo que repercute de forma beneficiosa en la lectura y en la escritura del estudiantado (Calhoon, Otaiba, Cihak, King y Avalos, 2007; Oddo, Barnett, Hawkins y Musti-Rao, 2010) y León, Salari,

Olmos y Escudero, 2011), además de en la escritura (Ferguson-Patrick, 2007; López y Chainé, 2009; Medcalf, Glynn y Moore, 2004; Nixon y Topping, 2007).

Los resultados de nuestro estudio están en la línea de los trabajos que encontramos en la literatura. El alumnado ha aprendido desarrollando los dos papeles, mejorando en todos los aspectos trabajados en las fichas (lectura, comprensión, ortografía...). En la dinámica de las sesiones se ha producido un aprendizaje recíproco ya que ambos, tutores y tutorados, han hecho aportaciones para completar el trabajo de forma correcta. Estas anotaciones apoyan el estudio de Daiute y Dalton (1993, en Duran y Monereo, 2003) donde subrayan el hecho de que disponer de un compañero con quien dialogar e intercambiar puntos de vista era el mecanismo responsable del desarrollo y en definitiva del aprendizaje. Con la preparación de las fichas el estudiantado se hace consciente de lo que sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje. Walker, Rummel y Koedinger (2009) apuntan como los tutores de su estudio aprendieron por el proceso de reflexión que requerían las explicaciones que debían dar a sus compañeros. Y por su parte, los tutorados lo hicieron dado que sus compañeros les ofrecían esas aportaciones y ayudas. Se da una bidireccionalidad en las ayudas. No sólo el alumno que ejerce el papel de tutor es el que aporta la información, corrige o explica, sino que se da un aprendizaje compartido.

En cuanto al autoconcepto, Miller, Topping y Thurston (2010) apuntan cómo, a través de la lectura en pareja, y formando dos grupos, same-age y cross-age tutoring, evidenciaron, tras quince semanas de intervención, que esta variable aumentó en ambos grupos. En el trabajo de Winter (1996) también se encontraron mejoras en el autoconcepto cuando se llevó a cabo la tutoría entre iguales, pero en este caso únicamente en las chicas y cuando realizaron ambos roles.

En la misma línea se encuentran las percepciones de nuestro alumnado. El alumnado se ha sentido muy a gusto en las sesiones y considera que ha aumentado su autoconcepto. Como hemos visto comentan haberse sentido muy "importantes". Se mostraron muy satisfechos al comprobar que sus parejas habían aprendido mucho gracias a ellos y a sus ayudas. Además de sentirse responsables de las mejoras experimentadas por los tutorados. A través de la tutoría entre iguales el rol del profesor se transforma. Adopta un papel dinamizador de las sesiones y de verificación de la elaboración de las fichas. Por su parte, las discrepancias cuantitativas y cualitativas pueden explicarse con las aportaciones de Johnson y Johnson (1990) que revelan que las experiencias de aprendizaje cooperativo estudiadas son demasiado breves para producir cambios en esta dimensión de la personalidad. Y por otra, como sostienen Cohen, Kulik y Kulik (1982, en Duran y Monereo, 2003) cuantitativamente, no queda demostrada que la tutoría tenga grandes efectos sobre la autoestima del alumnado, al menos, tal y como los datos que provienen de una visión de corte más cualitativa y que recogen las percepciones de alumnado y profesorado habrían hecho esperar. La misma situación la encontramos en el estudio de Menikoff (1999) donde el estudiantado, a través de la cross-age tutoring, no vio incrementado su autoconcepto en términos "numéricos", pero en los comentarios que aportaron los docentes sí que afirmaban cómo el alumnado había experimentado mejoras en este sentido.

Finalmente, la actitud de solidaridad, tal y como hemos señalado al inicio, es una de las variables sobre las que menos se ha indagado. Si revisamos estudios previos al respecto, las conductas prosociales se han analizado en el alumnado con problemas o con retraso mental, los cuáles, a través de la tutoría entre iguales, mejoraron considerablemente (Silver, 1993; y Hudson, Forman y Brion-Meisels, 1982). En nuestra iniciativa, las puntuaciones en la escala han aumentado y están en consonancia con las percepciones del estudiantado. Un aspecto que les ha agradado mucho es el ver cómo todos han aprendido y han adquirido un conocimiento más profundo de la materia gracias a las ayudas y el intercambio con los compañeros. Esta situación les ha enorgullecido. Aprenden a ser cariñosos y a estar muy satisfechos de los logros de sus parejas (Gordon, 2005). Se han sentido muy a gusto prestando ayuda a sus iguales y constatando que éstos iban progresando. Posiblemente, las ayudas son más efectivas porque ellos mismos han sido recientes aprendices del contenido, conservan la sensibilidad a los puntos más difíciles de aprender y comparten referentes culturales y lingüísticos próximos (Duran, 2006). En determinadas circunstancias, la mediación de un igual puede llegar a ser más efectiva que la de un adulto. Esto se debe a que el tutor tiene más facilidad para hacer uso del vocabulario y de los ejemplos apropiados a la edad, es un aprendiz reciente del material, está familiarizado con las potenciales frustraciones y los problemas del nuevo aprendizaje y tiende a ser más directivo en la resolución de dudas que los adultos (Good y Brophy, 1997).

La tutoría les ha permitido intimar con compañeros de su aula. Han valorado muy positivamente el hecho de poder conocer a más iguales. En esta línea, el intercambio e interacción cara a cara es una de los factores que caracterizan al aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999). La totalidad de las parejas tuvieron la oportunidad de interactuar con un compañero de forma directa y a lo largo de dos sesiones semanales durante todo un trimestre. Esta oportunidad de relación que han tenido parece haber contribuido a la consolidación de las amistades dentro del aula. En consonancia con estas apreciaciones destacan los resultados del estudio de Dion, Fuchs y Fuchs (2005) en el que examinaron la influencia de la tutoría entre iguales en la calidad de las relaciones. Se detectaron efectos positivos en el alumnado que no era popular o que no poseía amigos antes de la intervención. Por su parte, han valorado de una forma muy positiva las relaciones que se han ido construyendo entre ellos. Se han producido nuevas amistades en el seno de las parejas y además se han forjado y consolidado sus relaciones. El alumnado toma un papel activo en el que está constantemente y continuamente interactuando con sus compañeros a lo largo de toda la sesión, practicando la escucha activa y respetando los turnos de palabra, entre otros.

CONCLUSIONES

Una vez revisados diferentes estudios sobre la tutoría entre iguales se intuyen los numerosos beneficios que adquiere el estudiantado cuando trabaja a través de este método. Todas ellas forman parte de las aspiraciones que la mayoría de los profesores pretenden conseguir en sus aulas, ventajas que hacen referencia a aspectos tanto instruccionales, sociales como afectivos. Básicamente en todas las investigaciones se remarca el valor académico que produce el aprendizaje entre iguales en diferentes

materias de estudio. Se apunta un aumento del rendimiento académico, incrementándose la velocidad, la fluidez y la comprensión lectora o la mayor utilización del vocabulario matemático. Además, se plantea una mejora del autoconcepto de los participantes. Del mismo modo se obtiene una mayor satisfacción, motivación y unas actitudes positivas hacia el tema de trabajo y la escuela. En nuestra experiencia hemos evidenciado algunos de estos aspectos. La tutoría entre iguales es una forma de organizar el aula que está en la línea de los principios marco de la educación inclusiva (Ramírez y Muñoz, 2012). Numerosos autores e instituciones relevantes que trabajan en pro de la educación inclusiva la conciben como uno de los métodos más eficaces que permiten la transformación de las aulas en espacios de participación para todos y todas, independientemente de las características personales de cada uno. De este modo, el profesorado puede disponer de una herramienta de trabajo más que le permitirá aprovechar el potencial de todo su alumnado, incluyéndolos a todos y a todas en el aula ordinaria, fomentando su autonomía y responsabilidad y mejorando su rendimiento, autoconcepto o actitudes hacia la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Altimires, N., & Duran, D. (2011). La tutoría entre iguales en el aprendizaje de la lectura de las notas musicales. *Eufonía. Didáctica de la música*, 52, 71-78.
- Anguera, M. T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J., & Vallejo, G. (1998). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid, Madrid: Síntesis Psicología.
- Banda, D., Hart, S., & Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4 (4), 619-625.
- Calhoon, M., Al Otaiba, S., Cihak, D., King, A., & Avalos, A. (2007). Effects of a peer-mediated program on reading skill acquisition for two-way bilingual first-grade classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 30 (3), 169-184.
- Civil, R. (2010). La tutoría entre alumnos d'edats diferents a l'aula de ciències. *Ciències*, 15, 24-28.
- Dion, E., Fuchs, D., & Fuchs, L. (2005). Differential effects of peer-assisted learning strategies on students' social preference and friendship making. *Behavioral Disorders*, 30 (4), 421-429.
- Dufrene, B., Reisener, C., Olmi, D., Zoder-Martell, K., McNutt, M., & Horn, D. (2010). Peer tutoring for reading fluency as a feasible and effective alternative in response to intervention systems. *Journal of Behavioral Education*, 19 (3), 239-256.
- Duran, D. [Coord.] (2006). Tutoría entre iguales: algunas prácticas. *Aula de Innovación educativa*, 153-154, 7-39.
- Duran, D. (2007). Llegim en parella. Un programa de tutoria entre iguals, amb alumnes i famílies, per a la millora de la competència lectora. *Didáctica de la Llengua i la Literatura*, 42, 85-98.
- Duran, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Merino, E., Oller, M., & Vidal, A. (2009). *Llegim en parella. Tutoría entre iguals, a l'aula i a casa per a la millora de la comprensió lectora*. Barcelona, España: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.

- Duran, D., & Monereo, C. (2003). Incidència de la tutoria entre iguals, fixa i recíproca, en alguns factors afectius i relacionals. *Suports*, 7 (2), 114-126.
- Duran, D., Torró, J., & Vila, J. (2003). *Tutoría entre iguales*. Barcelona, España: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Fantuzzo, J., & Ginsburg-Block, M. (1998). Reciprocal peer tutoring: developing and testing effective peer collaborations for elementary school students. En K. Topping & S. Ehly (Eds.), *Peer assisted learning* (pp. 121-145). Mahwah, NJ, & London, England: Routledge.
- Ferguson-Patrick, K. (2007). Writers develop skills through collaboration: an action research approach. *Educational Action Research*, 15 (2), 159-180.
- Fuchs, D. D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Martínez, E. A. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and no-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17 (4), 205-215.
- García, R., Traver, J.A., & Candela, S. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid, España: Editorial CSS-ICCE.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A., & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 732-749.
- Goodlad, S. (1998). *Mentoring and tutoring by students*. London, England: Kogan page.
- Good, T., & Brophy, J. (1997). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw Hill.
- Gordon, E. (2005). *Peer tutoring. A teacher's resource guide*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Tipos de investigación*. México: McGraw Hill.
- Heron, T., Villareal, D., Yao, M., Christianson, R., & Heron, K. (2006). Peer tutoring systems: Applications in classroom and specialized environments. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 22 (1), 27-45.
- Houston, K., & Lazenbatt, A. (1999). Peer tutoring in a modelling course. *Innovations in Education and Teaching International*, 36 (1), 71-79.
- Hudson, L. M., Forman, E. A., & Brion-Meisels, S. (1982). Role taking as a predictor of prosocial behavior in cross-age tutors. *Child Development*, 53 (5), 1320-1329.
- Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, I. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goals structures on achievement: A Meta-Analysis of the Research. *Review of Educational Research*, 53, 5-54.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. (1990). *Cooperation and competition: Theory and research*. Lillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- León, J.A, Salari, M., Olmos, R., & Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 13-43.
- López, A., & Chainé, S. (2009). Análisis de los tipos de error en tareas de escritura que son corregidos a través de la tutoría grupal entre compañeros. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35 (2), 23-38.
- Medcalf, J., Glynn, T., & Moore, D. (2004). Peer tutoring in writing: A school systems approach. *Educational Psychology in Practice*, 20 (2), 157-178.

- Menikoff, L. (1999). *The effects of cross-age tutoring upon the decoding skills, attitude toward reading, teacher perceptions of reading improvement, and the self-concept of inner-city at risk students*. New York, NY: University.
- Miller, D., Topping, K., & Thurston, A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 417-433.
- Moliner, L., Gambaro, M.L., & Prades, X. (2010). Aprender mientras enseñas. *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 28-30.
- Nath, L. R., & Ross, S. M. (2001). The influence of a peer-tutoring training model for implementing cooperative groupings with elementary students. *Educational Technology Research and Development*, 49 (2), 41-56.
- Nixon, J. G., & Topping, K. J. (2001). Emergent writing: The impact of structured peer interaction. *Educational Psychology*, 21 (2), 41-58.
- Oddo, M., Barnett, D., Hawkins, R., & Musti-Rao, S. (2010). Reciprocal peer tutoring and repeated reading: Increasing practicality using student groups. *Psychology in the Schools*, 47 (8), 842-858.
- Ortega, P., & Mínguez, R. (1992). *Cuestionario-escala de la actitud de solidaridad* [Documento policopiado]. Departamento de Teoría e Historia, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Ramírez, A., & Muñoz, M.C. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 197-222.
- Ramos, R., Giménez, A.I., Muñoz-Adell, M.A., & Lapaz, E. (2006). *Cuestionario para la evaluación de la autoestima en Educación Primaria*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Schmidt, M., McVaugh, B., & Jacobi, J. (2007). Is mentoring throughout the fourth and fifth grades associated with improved psychosocial functioning in children? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (3), 263-276.
- Silver, B. (1993). Changes in self-esteem, prosocial behavior, and school attitude among tutors in an elementary school peer tutoring program. *Dissertation Abstracts International*, 53.
- Topping, K. (1987). Peer tutored paired reading: outcome data for ten projects. *Educational Psychology*; 7(2), 45-133.
- Topping, K. (2001). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Newton, MA: Brookline Books.
- Topping, K., Kearney, M., McGee, E., & Pugh, J. (2004). Tutoring in mathematics: a generic method. *Mentoring and Tutoring*, 12 (3), 353-370.
- Walker, E., Rummel, N., & Koedinger, K. (2009). Integrating collaboration and intelligent tutoring data in the evaluation of a reciprocal peer tutoring environment. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 4 (3), 221.
- Winter, S. (1996). Paired reading: Three questions. *Educational Psychology in Practice*, 12 (3), 182-189.

Fecha de recepción: 24 de enero de 2012.

Fecha de revisión: 27 de enero de 2012.

Fecha de aceptación: 04 de abril de 2012.