



Tesis Doctoral

**CONSTRUYENDO AULAS INCLUSIVAS A TRAVÉS DE LA TUTORÍA
ENTRE IGUALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y
UNIVERSITARIA**

Autora:

Lidón Moliner Miravet

Directoras:

Odet Moliner García

Auxiliadora Sales Ciges

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Departamento de Educación

Programa de doctorado: **Diversidad cultural e interdisciplinariedad educativa**

Universitat Jaume I

Castelló de la Plana, 2011

Pero si ya pagamos nuestros pasajes en este mundo
por qué, ¿por qué no nos dejan sentarnos y comer?
Queremos mirar las nubes,
queremos tomar el sol y oler la sal,
francamente no se trata de molestar a nadie,
es tan sencillo: somos pasajeros.

Todos vamos pasando y el tiempo con nosotros:
pasa el mar, se despide la rosa,
pasa la tierra por la sombra y por la luz,
y ustedes y nosotros pasamos, pasajeros.

Entonces ¿qué les pasa?
¿Por qué andan tan furiosos?
¿A quién andan buscando con revólver?

Nosotros no sabíamos
que todo lo tenían ocupado,
las copas, los asientos,
las camas, los espejos,
el mar, el vino, el cielo.

Ahora resulta
que no tenemos mesa.
No puede ser, pensamos.
No pueden convencernos.
Estaba oscuro cuando llegamos al barco.
Estábamos desnudos.
Todos llegábamos del mismo sitio,
Todos veníamos de mujer y de hombre.
Todos tuvimos hambre y pronto dientes.
A todos nos crecieron las manos y los ojos
para trabajar y desear lo que existe.

Y ahora nos salen con que no podemos,
que no hay sitio en el barco,
no quieren saludarnos,
no quieren jugar con nosotros.

¿Por qué tantas ventajas para ustedes?
¿Quién les dio la cuchara cuando no habían nacido?

Aquí no están contentos,
así no andan las cosas.

No me gusta en el viaje
hallar, en los rincones, la tristeza,
los ojos sin amor o la boca con hambre.

No hay ropa para este creciente otoño
y menos, menos para el próximo invierno.
Y sin zapatos cómo vamos a dar la vuelta
al mundo, ¿a tanta piedra en los caminos?

Sin mesa dónde vamos a comer,
¿dónde nos sentaremos si no tenemos silla?
Si es una broma triste, decídanse, señores,
a terminarla pronto,
a hablar en serio ahora.

Después el mar es duro.

Y llueve sangre.

Pablo Neruda
Navegaciones y Regresos (1959)

AGRAÏMENTS



Curiosos i intrigats. Disposats i motivats des del primer dia fins el final. Als xiquets i les xiquetes de tercer de Primària del Palmeral de Benicàssim, a l'estudiantat de tercer de l'ESO de l'IES Penyagolosa i a les i els futurs Mestres de segon d'Educació Primària. *Gràcies*

Incansables després de vint anys de professió. La meua primera impressió. Un intens viatge compartint aprenentatges i experiències. Una gran amistat. El meu gran record. A Xelo, Marisa y Manel. *Gràcies*

Lectura rere lectura, revisió rere revisió. Hores de treball impagables. Insubstituïbles. Incombustibles. Metxes que han encès la flama. Amigues. A Auxí y a Odet. *Gràcies*

Compartint viatges. Un llarg camí per davant de rialles i menjars. Paraules d'ànim i recolzament constant. Idees i projectes per a canviar el món. A Joan i Andrea. *Gràcies*

Musicals. Companyes de viatge de present i futur. A Ana i Paula. *Gràcies*

Dissenys. Anades i tornades. Sempre al costat. A Marc. *Gràcies*

Vida, alegria, somriures i princeses. A Anna i Maria. *Gràcies*

A tots i a totes les que han fet que aquest treball siga una realitat, als meus pares, família, companys i companyes i amics i amigues. *Gràcies*

ÍNDICE



INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y APRENDIZAJE COOPERATIVO: DOS CONCEPTOS UNIDOS POR LA MISMA CAUSA

1.1. Marco referencial de la Educación Inclusiva.....	2
1.1.1 Valoración positiva de la diversidad.....	2
1.1.2 Principios básicos de las aulas inclusivas.....	6
1.2. El Aprendizaje Cooperativo: punto de arranque.....	8
1.2.1 Hitos del aprendizaje entre iguales: Piaget, Vigotsky y Freinet.....	10
1.2.2 Cuestiones esenciales sobre el Aprendizaje Cooperativo.....	13

CAPÍTULO 2. LA TUTORÍA ENTRE IGUALES: APRENDIENDO UN@S DE OTR@S.

2.1. <i>¿Dónde, cuándo y cómo comenzó todo?</i> Antecedentes.....	20
2.2. Diferentes propuestas y modalidades de la ayuda entre iguales.....	21
2.3. Aspectos básicos sobre la tutoría entre iguales.....	28
2.3.1 Delimitación conceptual.....	28
2.3.2 Tipologías y características de los roles desempeñados.....	31
2.3.3 Tutoría fija vs recíproca: <i>¿Qué tipo reporta más beneficios para el estudiantado?</i>	36
2.4. Estado de la cuestión: Potencialidades de la tutoría entre iguales.....	40
2.4.1 Estudios e investigaciones: Últimas aportaciones de la literatura....	41
2.4.2 Beneficios de la tutoría entre iguales: Variables a tener en cuenta...	60

CAPÍTULO 3. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

3.1. Planteamiento del problema.....	69
3.2. Preguntas de investigación, objetivos e hipótesis.....	72
3.3. Diseño de la investigación.....	75
3.4. Método.....	77
3.4.1 Participantes.....	77
3.4.2 Técnicas e instrumentos. Procedimiento de recogida de información.....	81
3.4.3 Procesamiento y análisis de datos.....	90

CAPÍTULO 4. LA TUTORÍA ENTRE IGUALES EN ACCIÓN: DESARROLLO DEL PROGRAMA

4.1. Antecedentes y elementos básicos de las tres propuestas.....	94
4.1.1 <i>Llegim en parella</i> : la inspiración.....	94
4.1.2 Componentes del Programa.....	95
4.2. El camino recorrido: Algunas percepciones.....	116
4.2.1 Ilusión: Tercero de Primaria.....	117
4.2.2 Sorpresa: Tercero de la ESO.....	133
4.2.3 Cambio: Segundo de la Diplomatura de Maestro:	143

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

5.1. Resultados relativos a las variables: Rendimiento y expectativas académicas, autoconcepto y actitud de solidaridad.....	154
5.1.1 Bloque I. Análisis de los resultados pretest-postest.....	154
5.1.2 Bloque II. Análisis comparativo de los resultados en el postest entre las modalidades y los roles.....	193
5.2. Percepciones, sentimientos experimentados y mejoras adquiridas desde la mirada de los participantes.....	206
5.2.1 La perspectiva del alumnado.....	207

5.2.2 La perspectiva del profesorado.....	263
---	-----

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

6.1. <i>Presiento que este es el comienzo de una larga amistad.</i> Educación Primaria.....	278
---	-----

6.2. <i>Ganamos la confianza de aquellos en quien ponemos la nuestra.</i> Educación Secundaria:	295
---	-----

6.3. <i>Yes, We can.</i> Educación Superior: Universidad.....	310
---	-----

ALGUNAS CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	323
---	------------

BIBLIOGRAFÍA.....	329
--------------------------	------------

Índice de tablas.....	367
-----------------------	-----

Índice de gráficas.....	371
-------------------------	-----

Índice de figuras.....	373
------------------------	-----

Índice de imágenes.....	375
-------------------------	-----

Índice de anexos.....	375
-----------------------	-----

En este trabajo nos hemos planteado como objetivo prioritario desarrollar un programa de tutoría entre iguales, adaptado del trabajo previo de Duran y otros (2009), en tres etapas educativas diferentes entre sí y que poseen su propia idiosincrasia: Primaria, Secundaria y Universidad. Con ello pretendemos establecer un conocimiento más detallado de este método de aprendizaje cooperativo y ofrecer materiales y recursos para llevarlo a cabo. Por una parte, comprobaremos su eficacia a través del análisis de una serie de variables cognitivas y emocionales y revisaremos la existencia de diferencias entre dos tipos de tutoría (fija y recíproca) y de roles (tutores y tutorados). Y por otra, examinaremos las percepciones de los implicados sobre cuáles son las características de los buenos tutores y tutorados y sobre los sentimientos experimentados con cada uno de los dos papeles. A partir de esta iniciativa se esbozan líneas de actuación que permiten adoptar una forma de trabajo en el aula que responde a las demandas de la sociedad actual y se enmarca dentro del modelo inclusivo.

La emergente Sociedad de la Información y del Conocimiento y otra serie de circunstancias como la globalización económica y cultural, los avances científicos o tecnológicos, conllevan cambios que alcanzan a todos los ámbitos de la actividad humana. La escuela no debe ser ajena a esta realidad y necesariamente ha de plantearse nuevos retos para adaptarse a estas nuevas situaciones. Los centros reciben día a día alumnado cada vez más diverso, ya que la sociedad en general es más diversa y sectores más amplios de ella acceden por más tiempo a las instituciones educativas (Fernández, 2001). Esta diversidad, presente en todos los “rincones” de la escuela, ha de tenerse en cuenta en las diferentes actuaciones que plantea el profesorado. La Educación Inclusiva es el marco de trabajo idóneo que facilita la valoración positiva de la diversidad. En su filosofía se reconoce a la otra persona y se desarrollan estrategias para suprimir las desigualdades y compartir y estimular las diferencias. En esta última década este movimiento está considerado como un elemento clave e indispensable en los procesos de mejora (Ainscow, 1999). Las aulas han de reflejar valores, sistemas de comunicación, normas, etc., adecuadas y acordes con los contextos actuales. Pero *¿Qué está ocurriendo en nuestras escuelas, institutos o universidades?* Cómo una imagen vale más que mil palabras, a continuación presentamos una viñeta de Francesco Toniucci (Frato), pedagogo italiano, que caracteriza muy acertadamente esta situación:



En la gran mayoría de las ocasiones, la formación del profesorado reproduce modelos de enseñanza tradicionales que, a su vez, son asimilados y trasladados a las propias aulas. Si hiciéramos un pequeño experimento y escogiéramos al azar diferentes aulas de diversas etapas educativas podríamos ser testigos de cómo, en muchas de ellas, la organización, la estructura, los tiempos, el tipo de actividades, etc., serían prácticamente las mismas. La mesa del docente en primera línea o en una tarima, el discurso o lección magistral del profesorado copando la mayoría del tiempo, las actividades mecánicas y repetitivas iguales para todos, la única presencia de libros de texto o manuales de asignatura donde supuestamente queda recogido el saber necesario, la disposición del alumnado en mesas que no facilitan ni promueven la interacción... Pero sobre todo, la falta de participación del alumnado en todo lo que acontece en el aula.

Dado este panorama, que poco o nada tiene que ver con una educación en la diversidad enmarcada en la sociedad de la información, se hace necesario un cambio. Es fundamental que los centros reestructuren sus aulas e inicien y adopten metodologías de trabajo que valoren y aprovechen su diversidad y que se adapten a la nueva realidad social. Este es el primer paso para que, a partir de ellas, se den transformaciones más profundas que impliquen a los centros en su totalidad. Esta tarea, a diferencia de, por ejemplo, el cambio de las culturas o políticas escolares, no va a ser tan compleja. Téngase en cuenta que, cuando se quiere incidir sobre las prácticas de aula, éstas, de forma general, van a implicar a uno o varios docentes. Pero en el momento en el que se quieren iniciar cambios más profundos que afectan a la cultura de los centros se va a tener que movilizar a toda la comunidad educativa. Además, el banco de "métodos" que nos ofrece la literatura es muy amplio. Se ha comprobado la eficacia de numerosas técnicas, estrategias o metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999). Se han probado los efectos positivos, a todos los niveles, de los grupos interactivos implementados en las comunidades de aprendizaje (Elboj, 2002), o del aprendizaje servicio como propuesta facilitadora de la ciudadanía crítica y comprometida con su entorno (Puig, 2009). Por tanto,

no podemos excusarnos en la falta de recursos, en el elevado número de alumnos/as por clase, en el poco tiempo que disponemos o en la inexistencia de métodos eficaces. Se trata de gestionar de una forma más efectiva los recursos que tenemos a nuestro alcance: familias, alumnado, profesorado de apoyo o la comunidad, y de desarrollar metodologías de enseñanza-aprendizaje que han sido avaladas científicamente.

Por todo lo aquí expuesto, consideramos necesario “testar” y dar a conocer al profesorado un método de trabajo acorde con la filosofía inclusiva: la tutoría entre iguales. Esta propuesta permite al alumnado apoyarse mutuamente y adoptar un papel más activo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una iniciativa en la que pueden participar todos y todas en la misma aula desde y a través de la cooperación.

La novedad de nuestra investigación radica en que se ha desarrollado, en un único estudio, un mismo método en tres cursos: tercero de Primaria y de la ESO y segundo curso de la Diplomatura de Maestro de la especialidad de Primaria. Además se plantea en materias bastante dispares: Valenciano, Biología y Geología y Didáctica General (respectivamente) y se aportan materiales específicos para cada una de ellas (fichas de trabajo, protocolos de actuación, etc.).

La gran mayoría de las investigaciones realizadas sobre el tema recogen datos cuantitativos y son menos los que hacen referencia a la información que proviene de instrumentos de corte más cualitativo, como puedan ser entrevistas, grupos de discusión u observaciones. A pesar de que, en la última década, sí que encontramos una convergencia de estos dos tipos de investigación. En este caso, los datos de corte cuantitativo, se han complementado con la información procedente de la mirada del alumnado, del profesorado y de la doctoranda para ofrecer una panorámica general de lo acontecido durante todo el programa. Además, se han comparado dos de las tipologías de la tutoría entre iguales, fija y recíproca, que a pesar de que ambas obtienen resultados muy alentadores (como veremos en el capítulo 2), no son muchos los estudios que indagan las potencialidades de una sobre otra. Finalmente, la actitud de solidaridad y las expectativas respecto a las notas que se esperan obtener, variables contempladas en este trabajo, no han sido objeto de muchos análisis en investigaciones previas. En este caso se ha revisado el efecto que comporta el desarrollo de la tutoría entre iguales en estas dos variables (además de en el rendimiento y el autoconcepto). Prevemos que, por una parte, las actitudes solidarias se vean reforzadas a

través de las ayudas que se ofrecen entre los compañeros, y por otra, que las expectativas se vean aumentadas dado el trabajo diario y el esfuerzo constante de las parejas.

Planteada la perspectiva de trabajo y algunos elementos clave que conforman el corpus de este estudio, describiremos brevemente los diferentes capítulos que se abordan en él.

El marco teórico como tal se recoge en el primer y el segundo capítulo. En el primero de ellos se revisan dos cuestiones clave: la filosofía que va a fundamentar este estudio, la Educación Inclusiva, y la descripción de una de las propuestas generales para trabajar en esta línea, el Aprendizaje Cooperativo. Veremos cómo se ha enfocado la diversidad del alumnado desde este modelo, cuál es su conceptualización y cuáles son los rasgos que caracterizan a las aulas inclusivas. En el siguiente punto se da un paso más y se concretan los referentes básicos del aprendizaje entre iguales, el aprendizaje cooperativo, sus condiciones básicas y potencialidades.

El segundo de los capítulos ya se adentra en la tutoría entre iguales. Se describen sus antecedentes, la variedad de propuestas que se plantean según los diferentes niveles educativos, su conceptualización, las características de los roles y se discuten, a nivel teórico, las potencialidades de la tutoría recíproca frente a la fija. Se concluye con una revisión de las investigaciones más destacadas que han tenido lugar en la última década en las tres etapas educativas objeto de estudio y los resultados de las mismas en algunas de las variables analizadas.

Seguidamente, en el tercer capítulo se describe el estudio realizado. En él se detallan, entre otros, los objetivos, el diseño, los participantes y las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de la información.

El cuarto capítulo se divide en dos secciones. En primer lugar se enumeran y explicitan los diferentes elementos que componen nuestro programa de tutoría entre iguales (objetivos, competencias, sesiones, formación, etc.). Y en segundo lugar, se relatan algunas de las cuestiones y acontecimientos más relevantes que surgieron a partir del trabajo con el profesorado, el alumnado y, en su caso, las familias, desde los primeros encuentros hasta el cierre del programa.

En el siguiente capítulo, el quinto, se presentan los resultados obtenidos. Del mismo modo que en anteriores capítulos, se ha dividido en dos secciones diferenciadas. Encontramos los resultados de la aplicación del programa sobre: el rendimiento académico,

las expectativas, el autoconcepto y la actitud de solidaridad procedentes de cuestionarios y escalas. Además de los resultados referentes a las percepciones del estudiantado y del profesorado sobre las características de un buen tutor y tutorado, los sentimientos experimentados con cada uno de los dos papeles y las variables indagadas a través de métodos cualitativos.

Finalmente, el último de los capítulos recoge las conclusiones más relevantes a partir del análisis de los resultados. Se han diferenciando nuevamente cada una de las etapas educativas estudiadas, teniendo en cuenta y complementando la información recogida a través de los diferentes instrumentos utilizados.

Concluimos, a través de unas breves líneas, con una serie de reflexiones y propuestas de mejora extraídas a partir de la experiencia. Además de presentar algunos de los aspectos generales y coincidentes que subyacen de las tres propuestas.

En el CD que se adjunta en esta tesis doctoral se pueden encontrar los anexos que forman parte de este trabajo y que contienen, entre otros, las fichas de trabajo, los cuestionarios o las transcripciones de las entrevistas y los grupos de discusión realizados con los participantes.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y APRENDIZAJE COOPERATIVO: DOS CONCEPTOS UNIDOS POR LA MISMA CAUSA

CAPÍTULO

1

Imaginaros esta escena. Cerrad los ojos y pensad que os invito a cenar a mi casa, sabiendo que tenéis problemas con la comida y que no podéis comer de todo... Y os digo: -Ven a cenar a mi casa. De lo que haya y de lo que puedas comer, toma lo que quieras... De todas formas, si de lo que hay, puedes comer pocas cosas, ya te prepararé un plato especial, que no suponga ningún problema para ti. Para que no te sientas extraño comiendo con nosotros cosas diferentes en el comedor, te prepararé una mesa en la cocina, para que puedas comer tranquilamente los platos especialmente preparados para ti. Además estarás con otros invitados a los que les sucede lo mismo-. ¿Cómo os sentiríais si uno de vosotros fuera este hipotético comensal? ¿Os sentiríais incluidos en el ágape al que os habría invitado? Supongo que os sentiríais muy mal, y que, si pudierais, declinaríais mi invitación porque más bien os sentiríais excluidos, marginados...

(Pujolàs, 2006)

Si trasladamos esta escena tan acertada que nos plantea Pujolàs a las aulas de nuestras escuelas o centros educativos podemos observar cómo se reproduce el mismo patrón. Ofrecemos un plato único, a pesar de que haya niños y niñas vegetarianos, diabéticos o musulmanes. Planteamos unas mismas actividades, objetivos y criterios de evaluación para

el alumnado que se acaba de incorporar al sistema educativo y no conoce nuestra lengua, para el que posee alguna dificultad en el aprendizaje y aun no comprende aquello que lee o para el estudiantado universitario que, por diferentes motivos no puede asistir a todas las clases, y requiere de formas diferentes de evaluación. Es más, si se alejan del hipotético “alumnado tipo” los trasladamos a las aulas de pedagogía terapéutica para que estén con los “suyos” y puedan, en grupos reducidos, recibir una educación especial apartados del resto de sus iguales. Fácilmente podemos pensar cómo se sienten estos estudiantes que permanecen en un sistema paralelo al denominado ordinario o que están en una clase, simplemente, “de cuerpo presente”. Excluidos, marginados, rechazados, apartados, relegados. Pues bien, ante esta situación no podemos quedarnos inmóviles ni cerrar los ojos. Desde todas las instancias educativas debemos apostar y luchar por una educación donde todos/as tengan cabida, puedan participar y aprender juntos y juntas. Pero, *¿cómo hacerlo?* En las siguientes líneas revisaremos dos principios que pueden hacer realidad, y que de hecho, hacen realidad este sueño día a día: la Educación Inclusiva y el Aprendizaje Cooperativo. Tal y cómo hemos planteado en el título que abre este trabajo, dos conceptos unidos por la misma causa. Una causa nada baladí: una educación de calidad para todos y todas.

1.1. MARCO REFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este punto abordaremos la evolución que ha sufrido el concepto de Educación Inclusiva a través de los diferentes hitos que han marcado su historia más reciente y elaboraremos una definición precisa de la misma. Esta perspectiva es la filosofía que va a impregnar todo el trabajo que aquí presentamos. Por este motivo pensamos merece una atención especial y unas líneas antes de adentrarnos en el tema objeto de esta investigación: la tutoría entre iguales.

1.1.1 Valoración positiva de la diversidad

La heterogeneidad del alumnado es una realidad (al igual que la heterogeneidad de la sociedad) la cual debe ser vista como una oportunidad para “maximizar” los procesos de enseñanza-aprendizaje. La diversidad ha de convertirse en un reto, una ocasión para aprender con y de las diferencias humanas. Es necesario conseguir que este hecho que

caracteriza a todas las personas sea reconocido y, por tanto, encuentre la mejor respuesta educativa en los centros.

Educación en la diversidad es un proceso que se fundamenta en los derechos humanos y se basa en el pluralismo democrático. Tiene que ver con todo el alumnado, es un concepto amplio en el que tienen cabida procesos educativos atentos a la diversidad de necesidades y demandas derivadas de características tales como la cultura, el género, la clase social, las creencias religiosas, la capacidad intelectual, etc. (Moriña, 2008). La diversidad desde esta mirada no sería una evidencia propia de una sola condición sino que sería fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona (Mir, 1997).

En esta última década, la Educación Inclusiva está siendo el marco de trabajo que facilita la valoración positiva de la diversidad. Este movimiento es considerado un sistema de valores y creencias y un elemento clave e indispensable en los procesos de mejora. Su perspectiva respecto a las diferencias individuales plantea el necesario enriquecimiento de todo el alumnado considerando la idiosincrasia de cada uno como un valor y punto de arranque para desarrollar su máximo potencial. Educar en la diversidad es adoptar y seguir prácticas inclusivas que poseen como filosofía el respeto y la valoración de las diferencias como bien humano y como recurso de mejora de las aulas y de los centros.

La Educación Inclusiva tiene su fundamento ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: *Los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en la integración en la sociedad, de todos los alumnos y alumnas sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales* (Moriña, 2004). Fue en la década de los noventa, cuando tuvieron lugar en el mundo dos hechos que afianzaron la aparición y la consolidación de la Educación Inclusiva. Estos son, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien) y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca).

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), se produce un movimiento hacia la Educación Inclusiva. Su objetivo consistió en reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos y todas las niñas (Ortiz, 1996). A raíz de esa primera Conferencia, la conciencia sobre la exclusión y las desigualdades que la misma produce, se expande de tal modo que, sólo cuatro años

después, en la Conferencia de Salamanca¹, se da una adscripción sin precedentes a la idea de la inclusión (Parrilla, 2002).

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca, participaron un total de 88 países y 25 organizaciones internacionales vinculadas con la educación. Se reconoció la necesidad de que la enseñanza estuviera al alcance de todo el alumnado con necesidades educativas especiales dentro de la escuela ordinaria. Este evento se situó a caballo entre los planteamientos renovadores de la Educación Especial y el alumbramiento de este nuevo paradigma al que estamos llamando Educación Inclusiva (Echeíta, 2006). Estos dos acontecimientos fueron concluyentes respecto a la necesidad de promover políticas que favorecieran una escuela para todos y todas en la que se le diese respuesta y cabida a todo el alumnado independientemente de sus características personales. Es en este momento donde el concepto de Educación Inclusiva se va a asumir de forma plena.

Ya en las puertas del siglo XXI, en el año 2000, se celebró el Foro Mundial sobre Educación en Dakar (Senegal) bajo el lema “La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos”. En este foro se reafirmó la propuesta inclusiva como modelo hacia el cual debían encaminarse los sistemas educativos que pretendían alcanzar la calidad y equidad en la formación de todos los individuos de su comunidad (Ortiz y Lobato, 2003).

Más tarde, en Porto Alegre (Brasil) tuvieron lugar tres ediciones del Foro Mundial de Educación², la primera en octubre de 2001 “La Educación en un mundo globalizado”, la segunda en 2003 “Educación y Transformación”, y la tercera en 2004 “Educación para que otro Mundo sea posible”. En estos foros se elaboraron tres cartas en defensa de la educación libertadora, popular y ciudadana. Además de establecerse un compromiso incondicional con la cultura de la paz y de la solidaridad para la construcción de la libertad, de la igualdad y del respeto a las diferencias siempre bajo la defensa del derecho a la educación. En el año 2006 se siguió con este Foro en Buenos Aires (Argentina), bajo el

¹ La Conferencia produjo dos documentos, la *Declaración de Salamanca* de principios, políticas y práctica para las necesidades educativas especiales, y el *Marco de Acción* sobre necesidades educativas especiales.

² En enero de 2001 se realizó en Porto Alegre la primera edición del Foro Social Mundial, en ese momento, la presencia sectorial de la educación no fue muy significativa, pero pronto se constató la necesidad de una mayor participación de la educación en este Foro, así pues, se propuso la idea de realización de un evento denominado Foro Mundial de Educación (FME), a día de hoy, el FME, se constituye como un gran movimiento mundial en defensa del derecho a la educación.

lema “Educación pública, inclusión y Derechos Humanos”, cuyo objetivo fue la defensa de la educación pública y de calidad para todos/as.

En el año 2009, se retomó la Conferencia Mundial de Salamanca “Afrontando el reto: Derecho, retórica y situación actual³”. En este evento se reafirmó uno de los compromisos planteados quince años antes en la “Declaración de Salamanca”: desarrollar un sistema de educación inclusiva en todos los países del mundo.

Si dejamos de lado los acontecimientos históricos que han ido dando forma a este movimiento y nos adentramos en su conceptualización veremos cómo, y en palabras de Echeíta (2006), es un término que tiene muchos significados y facetas. La educación inclusiva es más un poliedro de múltiples caras que una figura plana, razón por la cual todas ellas contienen algo de su esencia pero ninguna agota el significado pleno de la misma. Este mismo autor realizó una clasificación del concepto en tres aproximaciones básicas: la educación inclusiva como educación para todos y todas, como participación y como valor. A continuación presentamos algunas de las definiciones que pueden caracterizar a cada una de estas tres perspectivas y concluimos con una definición propia del término.

- *Educación Inclusiva (EI) como educación para todos y todas.* La UNESCO plantea que la EI es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de todo el alumnado a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. La escuela debe facilitar una educación de calidad a todo el estudiantado. Todos/as los/as niños/as deben ser tratados con respeto asegurándose la igualdad de oportunidades para aprender juntos.
- *Educación Inclusiva como participación.* La EI se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema, dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales. (Both y Ainscow, 2002).
- *Educación Inclusiva como valor.* La EI es una actitud, un sistema de valores y creencias, no sólo una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por la escuela debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado (Arnáiz, 1996).

³ Información extraída de: <http://inico.usal.es/inclusion09/declaracion-salamanca.pdf>

Desde nuestro punto de vista, la educación inclusiva puede considerarse como *un proceso de mejora a iniciar por aquellos centros que pretenden conseguir instituciones más eficaces y de calidad. Estas escuelas tienen como premisa básica acoger a todo el alumnado promoviendo altos niveles de éxito, y reconociendo la diversidad como un valor positivo y característico de la especie humana. Este proceso requiere de una transformación que implique a toda la comunidad educativa y facilite la participación de todos sus miembros en las decisiones que afectan a las prácticas, políticas y culturas de los centros. Esta filosofía inclusiva y sus valores han de atravesar las paredes de la escuela y transmitirse a otros ámbitos de la sociedad (laboral, social, cultural, etc.).* (Moliner, 2008:39)

Después de dos décadas, este concepto va estando cada vez más presente en los discursos educativos, a pesar de que aún queda mucho por hacer y mucho camino que recorrer. No podemos quedarnos únicamente en los discursos, hay que pasar a la acción y hacerlo realidad a través de la transformación de las culturas, las políticas y las prácticas de los centros.

1.1.2 Principios básicos de las aulas inclusivas

Si en las anteriores líneas se ha descrito el marco general que centra este trabajo, en este punto presentamos aquellas características esenciales y concretas que caracterizan a las aulas inclusivas. Partiendo de la premisa de que cada centro ha de tener en cuenta su contexto y su realidad, éstos son algunos de los principios generales que pueden guiar y orientar a los docentes, y a los centros en general, en la transformación de sus aulas. Un cambio que convierta estos espacios en lugares donde todos y todas tengan la oportunidad de aprender y participar de forma exitosa.

Las escuelas inclusivas han re-organizado sus aulas teniendo en cuenta una serie de cambios metodológicos, estratégicos y organizativos, para poder atender a todo el alumnado y hacer más efectivo el aprendizaje. Las aulas se organizan de forma que sea posible una educación en la diversidad, dando una respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado y desarrollando propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos (Arnáiz, 2004). De este modo, el aula se convierte en un espacio social y didáctico inclusivo que refleja la cultura, los valores y las metas de las instituciones educativas. Por tanto, el aula requiere una nueva organización para llegar a ser inclusiva, lo cual no quiere decir que en todas ellas se reproduzca la misma estructura, es necesaria la adaptación del aula con miras a un mayor aprendizaje y participación de todo el alumnado (Moriña, 2008).

A la hora de desarrollar prácticas inclusivas en las escuelas hemos de plantear cómo crear contextos educativos que puedan llegar a todo el alumnado. En las siguientes líneas se perfilan algunos aspectos que pueden resultar útiles a la hora de formular estrategias para avanzar hacia estas prácticas (Ainscow, 2000):

-Comenzar a partir de los conocimientos y de las experiencias que ya se poseen en los centros.

-Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje y como mecanismos de enriquecimiento de las aulas.

-Evaluar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación del alumnado.

-Utilizar los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje de forma eficiente.

-Desarrollar un lenguaje compartido y un espacio destinado a la reflexión de ideas y de estilos de trabajo.

-Crear un ambiente de cooperación a nivel de centro y de aula.

-Planificar pensando en todo el alumnado desarrollando un marco curricular común y significativo mediante la colaboración de las familias y los agentes comunitarios.

Las aulas que acogen a todo el alumnado distribuyen los tiempos de forma más imaginativa, realizan y fomentan agrupamientos heterogéneos y cooperativos según los intereses y progresos del alumnado. Además de diversificar el trabajo para su realización individual o en grupo. Pero veamos de una forma estructurada y ordenada cuáles son los rasgos que caracterizan a las aulas inclusivas: (Giné, 1998; Parrilla, 2001; Stainback y Stainback, 1992).

-Filosofía del aula. La filosofía fundamental del aula y su principio básico es que todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria. La diversidad es valorada, fortalece a la clase y además, ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje.

-Currículum. Se diseña de forma que permita al alumnado reconocer sus propios atributos positivos y respetar las características individuales de los otros. Se elaboran objetivos compartidos, trabajando las competencias básicas, definiendo criterios de centro en el desarrollo del currículum o acordando indicadores de evaluación para su seguimiento.

-Optimización y transformación de los servicios/recursos materiales y humanos existentes destinados a la Educación Especial. Se replantean los roles del conjunto de maestros de la escuela, por ejemplo, el maestro de Pedagogía Terapéutica puede ser entendido como un miembro más del equipo, el cual puede aportar su formación y experiencia, pero sin suplir la tarea educativa del maestro tutor. Se optimiza el trabajo de todos los profesionales

implicados en la educación a través de una mayor cooperación entre docentes, personal de apoyo, padres, madres y alumnado.

-*La participación del alumnado* en el centro, en el aula y en el currículum escolar. Se dota al estudiantado de las herramientas necesarias para que sean ellos mismos los que puedan valorar su diversidad y conquistar sus derechos a ser educados e incluidos.

-*El aula ordinaria como marco de referencia para todo el alumnado*. Se fomentan estrategias y métodos que apuestan por la atención de todo el alumnado en el aula ordinaria a través de redes de apoyos naturales (tutoría entre compañeros, aprendizaje cooperativo...), mediante la cooperación y la colaboración con actividades igualitarias más que con actividades independientes y competitivas.

Esta breve pincelada sobre la caracterización de las aulas inclusivas puede ser de gran ayuda para analizar y reflexionar sobre aquello que sucede en las escuelas y en los centros educativos. A partir de ellas se plantean propuestas que permiten orientar y/o reorientar nuestras prácticas hacia horizontes de trabajo más inclusivos.

1.2 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: PUNTO DE ARRANQUE

En los puntos anteriores se han revisado los principios generales de la Educación Inclusiva y los rasgos que definen a las aulas desde esta perspectiva. Pero, *¿cómo plasmar estos principios en la realidad?* El aprendizaje cooperativo se concibe como una de las propuestas educativa más potentes que puede dar una respuesta eficaz a esta cuestión. A través de los diferentes métodos que lo componen, entre ellos la tutoría entre iguales, es posible organizar las aulas teniendo en cuenta los principios enumerados en el punto anterior. A continuación revisaremos los fundamentos básicos, la conceptualización y los rasgos que caracterizan al aprendizaje cooperativo.

En las aulas encontramos diferentes formas de organización/interacción entre el alumnado y diversas maneras de distribuir las recompensas entre los participantes de un equipo. Deutsch (1979) distingue tres tipos de interacciones que representan de forma global las formas de relación entre el alumnado y, a su vez, el condicionamiento operante define también tres formas de organización social de las tareas escolares (García, Traver y Candela, 2001):

- *Interacción/Organización individualista.* En esta situación no se presta atención a los demás y el alumnado trabaja individualmente para conseguir sus metas. Dichos propósitos están desvinculados de los otros compañeros y son independientes entre sí. Los participantes son recompensados sobre la base de los resultados de su trabajo personal, con independencia de los resultados del resto de sus iguales.
- *Interacción/Organización competitiva.* El alumnado va a competir para ver quién es el mejor, se trabaja en contra de los demás para alcanzar los objetivos propios. Si un alumno pretende llegar a una meta, sus compañeros no deberán conseguir las suyas. En este caso un solo miembro del grupo recibe la recompensa máxima, mientras que los otros reciben recompensas menores.
- *Interacción/Organización cooperativa.* Si un alumno pretende conseguir una meta, el resto de sus compañeros también deben conseguir las suyas. En este tipo de interacción el alumnado está interesado tanto por su propio trabajo como por el del resto de sus iguales. La recompensa que recibe cada participante es directamente proporcional a los resultados del grupo.

La mejora del desarrollo sociocognitivo del alumnado va a depender, entre otros, de la potenciación de las interacciones que se establecen entre el alumnado. A partir de esta afirmación, podemos intuir la importancia que tendrá la interacción social en el aprendizaje. Tal y como plantean Vigotsky y las teorías socioconstructivas aprender es una experiencia social. Si tenemos en cuenta este hecho, y le sumamos los beneficios que encontramos a lo largo de la literatura en este ámbito, consideramos las interacciones cooperativas, y por ende, el aprendizaje cooperativo como un mecanismo que propiciará y maximizará el aprendizaje de todo el alumnado que conforma el aula.

Rodríguez (2000) y Duran y Vidal (2004) señalan que aun no se dispone de un marco conceptual claro e integrador de los mecanismos que intervienen en el aprendizaje entre iguales. A pesar de ello, los fundamentos teóricos que tratan de explicar cómo y porqué se produce este tipo de aprendizaje los podemos encontrar en las teorías desarrolladas por tres autores clave: Piaget, Vigostky y Freinet. Veamos a continuación, los fundamentos que están detrás del aprendizaje entre iguales a partir de sus teorías.

1.2.1 Hitos del aprendizaje entre iguales: Piaget, Vigotsky y Freinet

En los primeros escritos de Piaget se encuentran importantes alusiones a los factores sociales, a pesar de que en la mayor parte de sus estudios ignoró el papel social en el desarrollo cognitivo del niño primando la importancia de las relaciones del individuo con los objetos (del Caño, Elices y Palazuelo, 2003). En estos trabajos iniciales, estableció las bases que explicaban la potencialidad de las relaciones inter pares que posteriormente retomó la Escuela de Ginebra (Piaget, 1923, 1932). Este autor, en su teoría genético-cognitiva, enfatizó cómo las experiencias entre iguales se consideraban un factor importante en el desarrollo de los niños. En su defensa de la tesis constructivista, plantea cómo los organismos tratan de adaptarse al medio y para ello lo modifican y lo incorporan (asimilación), al mismo tiempo que se modifican ellos mismos (acomodación), y sus capacidades internas le permiten dar sentido a su conocimiento y modificarlo (organización y equilibrio) (Delval, 2000). Es este último concepto, el equilibrio, el que puede ser de gran utilidad para explicar y dar cuenta del aprendizaje entre iguales, el cual permitía a los individuos conseguir un nivel superior en el funcionamiento mental. El niño se enfrenta con las diferencias existentes entre su forma de ver el mundo (sus esquemas) y la nueva información que le llega, y modifica su forma de pensar para ajustarla mejor a la realidad. Cuando el esquema se altera de forma que la nueva experiencia se ajusta mejor, el equilibrio se restablece a un nivel superior (Fernández y Melero, 1995). De este modo, Piaget hizo gran hincapié en la cooperación como forma ideal de interacción social. Esta interacción fomentaría el desarrollo y provocaría el conflicto cognitivo, dicha discusión conduciría al desequilibrio y le llevaría a intentar alcanzar la resolución lógica de su conflicto logrando al avance cognitivo (Fernández y Melero, 1995). Piaget consideraba que la interacción entre pares era un foro ideal para ayudar a los niños a “descentrar” su pensamiento y apartarlo de una visión egocéntrica particular. Ante este grupo de pares que no sólo no aceptan sus ideas sino que tienen opiniones opuestas, el niño tiene que comprometerse. En ese proceso de compromiso, el grupo produce una solución más madura que cualquier esfuerzo individual (Brown, Metz y Campione, 2000).

En definitiva, se puede hablar, en la línea iniciada por Piaget, del proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso complejo a través del cual el que aprende va construyendo conocimientos relevantes a partir de la controversia que se crea en una situación de confrontación y de diferentes puntos de vista. Esto se traduce en un conflicto

sociocognitivo que hace posible la reelaboración del conocimiento ya existente y, por tanto, el progreso cognitivo.

En este sentido, también es necesario hacer referencia a dos autores clave pertenecientes a la Escuela de Ginebra antes mencionada: Mugny y Doise. En su trabajo apuntaron tres razones básicas que explicitaban el papel del conflicto sociocognitivo en el propio desarrollo cognitivo (Mugny y Doise, 1983). En primer lugar, la toma de conciencia del niño de la existencia de diferentes puntos de vista al “soy”. En segundo lugar, el hecho de que otras personas proporcionen indicaciones que le puedan ser de utilidad para confeccionar un nuevo modelo cognitivo. Y finalmente, cómo este conflicto posibilita el que los niños se convierta en un ser activo cognitivamente. Más tarde, Carugati y Mugny (1985) concluyeron que existían una serie de condiciones necesarias para que se diese el conflicto. Por una parte, era necesario que se diera heterogeneidad cognitiva entre los diferentes miembros del grupo. Por otra parte, debía establecerse una oposición de centraciones, y finalmente debían aparecer puntos de vista opuestos o un cuestionamiento sistemático. Tal y como veremos a continuación, estos son algunas de las condiciones básicas que definen al aprendizaje cooperativo.

Otro de los referentes clave del aprendizaje entre iguales es Vigotsky. Para este autor el conocimiento y las funciones psicológicas superiores están en la sociedad y son procesos interpsicológicos que posteriormente pasan a ser procesos intrapsicológicos (Delval, 2000). Por tanto, el desarrollo de cualquier persona es inconcebible al margen de determinadas formas de relación social que hacen posible el progreso individual (Martí, 2000). Incide en la importancia de la interacción con los demás como vehículo para el desarrollo del aprendizaje. Uno de los conceptos centrales que encontramos en su *Ley Genética General del Desarrollo Cultural* es el de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Ésta hace referencia a que el niño puede actuar más allá de los límites de su capacidad individual, apoyado por una persona con más experiencia (Vigotsky, 1979). La ZDP es la distancia entre el nivel evolutivo en acto tal como lo determina la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, tal y como se determina en la resolución de problemas con orientación adulta o en colaboración de pares más capaces (Brown, Metz y Campione, 2000). A partir de esta interacción el niño puede resolver problemas más complejos de los que podría realizar por sí solo. El nivel de desarrollo potencial de cada uno de nosotros, el nivel de desarrollo psicológico que podemos llegar a alcanzar, no viene determinado únicamente por nuestras propias capacidades sino también por las características específicas de la ayuda que nos proporciona la persona experta en un ámbito determinado

del desarrollo (Vigotsky, 1973). Otro de los procesos relevantes para entender la teoría de este autor es la interiorización. A través de ella, los progresos grupales se traducen en un progreso individual: *Lo que un niño puede hacer hoy colaborando con otro, lo podrá hacer solo mañana* (Vigotsky, 1934:104). Los escenarios sociales crean zonas de desarrollo próximo que, al principio, operan sólo en esas interacciones cooperativas, pero gradualmente, los procesos suscitados se internalizan, se convierten en gran parte del logro evolutivo independiente del niño (Brown, Metz y Campione, 2000).

No podemos cerrar este apartado sin hacer referencia a Freinet y a los principios organizativos del aula que enunció basados en la participación, la autonomía, la autogestión, el control democrático y la planificación. Dichos principios se especifican en propuestas concretas cómo la imprenta escolar, el plan de trabajo, la asamblea de clase, los ficheros autocorrectivos o la cooperativa (Freinet, 1978). Las claves pedagógicas que se encuentran tras sus técnicas son: el tanteo experimental, la educación por y para el trabajo, la importancia del ambiente escolar, la necesidad de crear material para potenciar estas ideas en la práctica educativa y la cooperación, clave transversal que se desvela detrás de todas ellas (Imbernón, 2010). En sus escritos recoge de forma explícita la necesidad de pasar progresivamente de las formas individualistas y de los instrumentos de trabajo estrictamente personales a la organización colectiva donde la cooperación será a la vez el alma y el instrumento. Aboga y defiende la participación del niño en la actividad familiar, escolar y social como método válido y eficaz de transformación de las relaciones educativas y sociales (González, 1988).

Tal y como señalan Tudge y Rogof (1995) en un análisis comparativo entre Piaget y Vigotsky centrado en la relación de los interlocutores se pueden observar una serie de diferencias entre ellos. Para el primer autor el debate entre iguales es más eficaz que entre adulto/niño. Esto se debe a que si la aceptación de la propuesta del adulto no da lugar al debate no hay estructuración. Por tanto, las interacciones sociales son más beneficiosas cuando la relación entre compañeros es socialmente simétrica. Los niños entrarán más fácilmente en una reflexión con iguales que no son vistos como expertos o como una autoridad. Por su parte, Vigotsky prima la interacción con el adulto más capaz, enfatizando las relaciones adulto-niño. Apuesta por interacciones con un mayor grado de asimetría entre sus componentes y plantea un mayor beneficio en las relaciones en las que existe un componente con más conocimientos/habilidades dentro del grupo.

1.2.2 Cuestiones esenciales sobre el Aprendizaje Cooperativo

Antes de adentrarnos en la conceptualización del aprendizaje cooperativo, es necesario mencionar como hace ya casi tres décadas Damon y Phelps (1989) plantearon tres dimensiones básicas en las propuestas educativas. Dichas propuestas tenían como referencia la interacción entre iguales:

-*Tutoría*: relación que se establece entre dos alumnos que presentan entre sí un nivel de habilidad diferente ante algún problema específico.

-*Cooperación*: relación centrada en la adquisición y/o aplicación de un conocimiento, establecida entre un grupo de alumnos con habilidades heterogéneas dentro de márgenes de proximidad.

-*Colaboración*: relación centrada en la adquisición y/o aplicación de un conocimiento, establecida entre dos o más alumnos con habilidades similares.

En dichas interacciones se evidencian dos elementos que pueden aparecer en menor o en mayor medida en cada una de ellas: la igualdad (*equality*) y la mutualidad (*mutuality*). El primer concepto se refiere al grado de simetría que se da entre los roles. La mutualidad se concibe como el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas. Duran y Monereo (2003) señalan que en la tutoría la igualdad es baja (cada estudiante desarrolla un papel diferente según su rol) y la mutualidad puede ser variable (dependiendo de las competencias y habilidades instruccionales del tutor y la receptividad del tutorado, pero por lo común será baja ya que es una interacción dominada por el tutor). Siguiendo con las aportaciones de estos dos autores, en la cooperación, la relación que se produce es simétrica (los roles y sus responsabilidades son relativamente similares) y la mutualidad es media (dependiendo de la competencia de los equipos, la distribución de responsabilidades y la recompensa intrínseca o extrínseca que reciban). Por su parte, en la colaboración aparece gran simetría (se comparte un nivel similar de habilidad respecto a la tarea) y la mutualidad es elevada pues las contribuciones de los participantes se establecen en un plano de igualdad. Retomando nuevamente las aportaciones de Durán y Monereo, el aprendizaje cooperativo se convertiría en un término paraguas para el resto de situaciones de aprendizaje entre iguales ya que en él tienen cabida las prácticas tutoriales y las colaborativas.

En cuanto a dos de estas dimensiones, Barkley, Cross y Howell (2007) sostienen que existe un debate sobre si aprendizaje cooperativo y colaborativo quieren decir lo mismo cuando se aplican al aprendizaje en grupo. Existen diferentes autores que defienden cómo

el aprendizaje cooperativo, a diferencia del colaborativo, apoya un sistema de enseñanza que mantiene las líneas tradicionales del saber y de la autoridad en el aula (Flannery, 1994). Por su parte, Cuseo (1992) apunta que el aprendizaje cooperativo es una subcategoría del colaborativo. Otros autores como Millis y Cottell (1998) consideran que el aprendizaje cooperativo y el colaborativo están situados en un continuo que va de lo más estructurado (cooperativo) a lo menos estructurado (colaborativo). Pero para Pujolàs (2008) la cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua y de generosidad. Argumenta cómo los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaban tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos. Etimológicamente se diferenciarían y cómo apunta Bruffe (1995) la meta del aprendizaje cooperativo es trabajar juntos en armonía y apoyo mutuo para hallar la solución, mientras que en el aprendizaje colaborativo se trata de desarrollar a personas reflexivas, autónomas, etc., aunque a veces esa meta promueva el desacuerdo y la competición.

Lo que sí que parece estar claro es que aun se trata de un tema controvertido y que genera grandes debates. En este sentido apoyamos la tesis de Duran descrita anteriormente cuando afirma que el aprendizaje cooperativo se trata de un término paraguas en el que caben diferentes estrategias y prácticas colaborativas.

Con objeto de aclarar que se entiende por aprendizaje cooperativo, es necesario definir el término y ofrecer algunas de las conceptualizaciones que nos brinda la literatura. Johnson y Johnson (1999) lo conciben como el empleo didáctico de grupos reducidos en los que el alumnado trabaja conjuntamente para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Para estos autores cooperar significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos, donde las personas buscan resultados beneficiosos para sí mismas y para los integrantes de los grupos.

Por su parte, Slavin (1995) lo considera como un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupo o equipo, en tareas generalmente académicas.

Olsen y Kagan (1992) lo plantean cómo una actividad en grupo organizada de manera que el aprendizaje esté en dependencia con el intercambio de información y se encuentre socialmente estructurado entre el alumnado. A cada uno de ellos, se le considera responsable de su propio aprendizaje y se le motiva para aumentar el aprendizaje de los demás.

Siguiendo con el término, García, Traver y Candela (2001) lo definen como una organización intencional de la estructura de aprendizaje que tiene como objetivo, desde la facilitación del aprendizaje del alumnado y el intento de mejorar su rendimiento escolar, hasta enseñar estrategias y habilidades de cooperación en el aula y hacia los compañeros, desarrollando a la vez actitudes de respeto, ayuda y colaboración. Pujolàs y Lago (2007) añaden que no sólo se trata de un método o un recurso especialmente útil para aprender mejor los contenidos curriculares, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más que el alumnado debe aprender, y por lo tanto debe ser enseñado.

Para Coll y Colomina (1990) el aprendizaje cooperativo es una etiqueta que se utiliza para designar una amplia gama de enfoques. Dichos enfoques tienen en común la división de la clase en subgrupos que desarrollan una actividad o tarea previamente programada y subrayan la necesidad de considerar el trabajo cooperativo entre el alumnado en su contexto más amplio: el de la actividad conjunta del profesorado y el alumnado y del centro.

Pero el aprendizaje cooperativo es algo más que la disposición de la clase en grupos de trabajo (Echeíta, 1995). Para obtener una visión más clara del mismo cabe señalar algunas de sus condiciones básicas (Echeíta, 1995; García, Traver y Candela, 2001; Johnson y Johnson, 1999):

- *Interdependencia positiva.* Las tareas y los objetivos deben ser grupales para que el alumnado sea consciente de que, los beneficios de cada uno de los integrantes no sólo le benefician a él mismo, sino también al resto de los miembros del equipo. Esta situación genera un compromiso con el éxito de otras personas, además de con el propio.
- *Tarea y reconocimiento grupal.* Se ha de primar la recompensa grupal y el refuerzo intrínseco por encima de la recompensa individual y el refuerzo extrínseco.
- *Heterogeneidad* en la composición de los grupos e intersubjetividad en la construcción conjunta de los conocimientos. La heterogeneidad va a permitir que aparezca el conflicto sociocognitivo y que el alumnado tome conciencia de la existencia de respuestas diferentes a las suyas y adquiera un papel activo en todo el proceso.
- *Responsabilidad individual y grupal* e igualdad de oportunidades para el éxito. Es vital la responsabilidad de cada miembro del grupo respecto de su propio aprendizaje y el de sus compañeros. La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los resultados de la evaluación son transmitidas al grupo y al individuo a efectos de determinar quien necesita más ayuda, respaldo y

aliento para efectuar la tarea. Esto se traduce en realizar acciones de tutoría y ayuda mutua. En el seno de los grupos se debe establecer la igualdad de oportunidades para el éxito: todos pueden contribuir a la consecución de la tarea grupal si mejoran su propio rendimiento.

-Interacción cara a cara. El alumnado ha de realizar conjuntamente una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, felicitándose o alentándose en situaciones donde exista una interacción real.

-Evaluación grupal. Proceso de análisis y reflexión grupal en la que se revisa en qué medida todos los miembros del grupo están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces.

-Enseñanza de prácticas interpersonales y grupales. El docente ha de enseñar al alumnado las implicaciones del trabajo en grupos cooperativos con la misma precisión que enseña otras materias. Se tiene que revisar cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza o comunicarse.

De estas condiciones, los autores más destacados en la materia concretan cinco elementos esenciales que caracterizan al aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, interacción cara a cara estimuladora, responsabilidad individual, técnicas interpersonales y de equipo y evaluación grupal (Johnson y Johnson, 1997). Por su parte Kagan además, enumera como básicas la interacción simultánea y la participación igualitaria. La primera de ellas hace referencia al hecho de que el alumnado se está comunicando a lo largo de toda la clase. En la participación igualitaria todo el alumnado participa de forma equilibrada en la tarea, no hay compañeros que acaban haciendo el trabajo de otros, o alumnos que no realizan la tarea. Para que esta última condición se concrete de forma adecuada es necesaria una estructura y una división de las tareas en el seno del grupo. Si bien, y resumiendo las anteriores líneas, están de acuerdo en que el objetivo de maximizar el aprendizaje de todos los miembros motiva al alumnado a esforzarse y a obtener resultados que superen las capacidades individuales de cada uno de ellos. Todos los componentes del equipo asumen su responsabilidad, y hacen responsable a los demás de realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos. Se promueve el rendimiento de los pares, se prestan apoyo, comparten, se explican y se alientan unos a otros. La enseñanza de ciertas formas de relacionarse es explícita y se espera que la utilicen para coordinar sus tareas y las metas que

pretenden alcanzar. Finalmente, el grupo analiza su grado de eficacia y en qué medida se están alcanzando los objetivos para mejorar su propio aprendizaje y el del grupo.

Son muchos los beneficios y ventajas que se consiguen a través del uso de las técnicas de aprendizaje cooperativo, ya sean estas puramente académicas como las relacionadas con el ámbito afectivo y social. Una vez más, Johnson y Johnson (1999) y Fernández y Melero (1995) destacan algunas de ellas: mayor rendimiento y productividad por parte de todo el alumnado independientemente de su nivel de competencias, una motivación más alta, un desarrollo más potente del pensamiento crítico, una relaciones basadas en la solidaridad y en el compromiso grupal, una valoración positiva de la heterogeneidad y unas actitudes positivas hacia la diversidad del alumnado, un aumento de la autoestima y de las habilidades sociales, una mayor competencia en la resolución de conflictos, el fortalecimiento de las conductas prosociales (ayuda, empatía, compartir, etc.) o la distribución de la información más justa, no centralizada únicamente en el profesorado.

Por todo lo aquí expuesto, consideramos que el aprendizaje cooperativo se erige como una de las propuestas más válidas que permiten el desarrollo de aulas inclusivas. Las escuelas han de ser instituciones en las que, tanto el alumnado como el profesorado, participen de la tarea de aprender en un ambiente de cooperación (Ainscow, 1995). Precisamente, desde la UNESCO se definen las escuelas y aulas inclusivas como aquellas que basan su pedagogía en la cooperación como el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos y todas. Veamos algunos de los argumentos que apuestan por esta simbiosis.

El aprendizaje cooperativo valora la diversidad en sí misma y la concibe como una característica necesaria para alcanzar el éxito. Esta situación hace que, a través de este tipo de aprendizaje, se combatan los prejuicios raciales y se fomenten actitudes de respeto y colaboración (Traver, 2003). El profesorado estructura las actividades educativas de forma que promuevan adecuadamente las relaciones entre los compañeros para que se adquieran explícitamente las habilidades sociales y se pueda aprender a negociar, a dialogar o a escuchar de forma activa al otro. La cooperación requiere del desarrollo de la solidaridad y el respeto a las diferencias y las aulas inclusivas responden a este hecho abogando por la interacción de todo el estudiantado en el mismo centro y en la misma aula. Difícilmente se podrá alcanzar una educación intercultural inclusiva y se mejorarán las relaciones entre el alumnado si no se tienen en cuenta los contextos heterogéneos de los centros y si no se reconoce de la diversidad existente en los mismos.

El aprendizaje cooperativo facilita con mayor frecuencia la implicación y la participación de forma activa de todo el alumnado en las actividades que se suceden en el aula. El apoyo y las ayudas entre los compañeros son uno de los elementos fundamentales e indispensables en la organización de las actividades. De este modo, el alumnado que posee una mayor competencia en un área determinada o mayores habilidades para llevar a cabo una tarea, ayuda, anima y refuerza al resto de sus iguales para conseguir la meta y los objetivos planteados. Se aprovechan estas interacciones y se multiplican de forma exponencial las ayudas para evitar que ciertos estudiantes tengan que salir del aula para ser reforzados. Desde los planteamientos inclusivos se aprovecha y se apuesta por la atención de todo el alumnado dentro de su aula de referencia a través de redes de apoyos naturales.

Entre los recursos del profesorado del siglo XXI no pueden faltar los diferentes métodos de aprendizaje cooperativo, permitiendo concebir el aula como una comunidad de aprendizaje donde las ayudas pedagógicas se proporcionan entre todos sus miembros, bajo la dinamización del profesorado (Duran, Torró y Vila, 2003). Si retomamos el título de este primer capítulo y después de la revisión de ambos términos podemos concluir que, efectivamente, la Educación Inclusiva y el Aprendizaje Cooperativo son dos conceptos unidos por la misma causa: una educación de calidad para todos y todas.

**LA TUTORÍA ENTRE IGUALES:
APRENDIENDO UN@S DE
OTR@S**

CAPÍTULO

2

Aprendemos el...

10% de lo que LEEMOS

20% de lo que OÍMOS

30% de lo que VEMOS

50% de lo que VEMOS Y OÍMOS

70% de lo que DIALOGAMOS con otros

80% de lo que EXPERIMENTAMOS PERSONALMENTE

90% de lo que ENSEÑAMOS A OTROS

National Training Laboratories. Bethel (Maine)

En este segundo capítulo revisaremos los antecedentes de la tutoría entre iguales y plantearemos las diferentes modalidades que podemos encontrar a lo largo de la literatura. Ofreceremos la conceptualización de este método, sus subtipos, las características que han de poseer tutores y tutorados y los beneficios que subyacen a partir del trabajo por parejas. Finalmente, examinaremos las investigaciones más relevantes que han tenido lugar en esta última década y expondremos las variables que conforman este estudio.

2.1. ¿DÓNDE, CUÁNDO Y CÓMO COMENZÓ TODO? ANTECEDENTES

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 misma línea, Quintiliano, en su escuela de retórica, aludía a la necesidad de que cada aprendiz enseñara a los demás. Destacó el valor de los nuevos aprendices como grandes docentes apuntando: *Imitar y a continuación superar*. Durante la Edad Media, en los gremios de arte, los aprendices más sobresalientes enseñaban sus habilidades a aquellos que no poseían tantas competencias en la materia. Comenio, señaló que el maestro y el alumno aprenden mientras enseñan y resumió este hecho en la siguiente frase: *El que enseña a otros se enseña a sí mismo*. Ya en el siglo XVIII, Joseph Lancaster y Andrew Bell propusieron, ante la carencia de maestros, la tutoría entre iguales en las aulas. De hecho, Topping (1988) señala que la tutoría entre iguales se origina en el mundo moderno con Andrew Bell, quien comprobó como los tutorados aumentaban su rendimiento académico gracias a las ayudas que les ofrecían los tutores. En el sistema Bell se emparejaban tutores y tutorados, y en cada clase se asignaba un “profesor asistente” que supervisaba e instruía a los primeros, evidenciando cómo la motivación y la conducta de ambos mejoraba enormemente (Topping, 2001). En el informe de 1797 de su escuela *Madras*, Bell ejemplificó la potencialidad de la tutoría: *Friskin, of twelve years old and eight months, with his assistants of seven, eight, nine and eleven years of age, has taught boys of four, five and six years, to read The Spectator distinctly, and spell every word accurately as they go along, who were only initiated into the mysteries of their A, B, C, eight months before.* (En Allen, 1976)

Lancaster introdujo este método en Inglaterra, afirmando que mediante el uso de este sistema un solo tutor podía enseñar a 1000 estudiantes. En este caso, el alumnado más mayor y más experimentado, denominado monitor, también enseñaba a sus discípulos bajo la supervisión del maestro (sistema monitorial). Este método se extendió rápidamente a Estados Unidos pero bajo la denominación de instrucción mutua.

Aunque en el siglo XIX tuvieron lugar otras experiencias de tutoría entre iguales en Francia, en Suiza o en la propia Rusia zarista, es en Gran Bretaña y en Estados Unidos donde se practicó de forma sistemática. Esta situación explica cómo, a día de hoy, aun es un sistema instruccional ampliamente establecido en estos dos últimos países (Duran y Vidal, 2004). En EEUU antes de 1920, del mismo modo que ocurriría en el estado español, la mayoría de niños eran atendidos en escuelas unitarias. Esto provocaba que en la misma aula se encontrara alumnado de diferentes edades y con niveles de competencias o intereses, también distintos. El profesorado, consciente de que ellos solos no podían

prestarles atención a todos, optaron por apoyarse en los estudiantes más mayores que ejercían de tutores de los más pequeños dentro de su grupo (Gordon, 2005). Pero esta situación cambió en los siguientes años, la desaparición de las escuelas rurales/unitarias, la educación tecnocrática, la aparición de la escuela graduada, la mayor dotación de recursos destinados a la educación, la disminución de la ratio en las aulas o la profesionalización de los docentes hizo que se fuera abandonando la tutoría. Pero en la década de los 60 encontramos un resurgimiento y un interés por este método centrándose especialmente en el alumnado con un rendimiento académico bajo en EEUU. Dada esta proliferación, Charconnet en 1977 realizó un informe para la UNESCO donde se revisaban varios sistemas de tutoría entre iguales (Topping, 1988).

A partir del análisis que desarrolló Wagner (1990) se desveló que la principal motivación para la implantación de la tutoría entre iguales, fue, en principio, la falta de profesorado y no la potencialidad del apoyo entre compañeros que teorías anteriores demostraron. En la actualidad somos testigos del resurgimiento y de la extensión y la popularidad que posee esta práctica en los diferentes niveles educativos tanto en el contexto nacional como el internacional. Su utilización responde a los grandes beneficios que plantea el apoyo y la ayuda entre iguales. Cada vez más son los estudios que nos muestran experiencias exitosas al respecto. A lo largo de este capítulo se podrán comprobar algunas de estas evidencias y experiencias registradas.

2.2. DIFERENTES PROPUESTAS Y MODALIDADES DE LA AYUDA ENTRE IGUALES

Peer tutoring, peer helping, peer support, peer counseling... son algunas de las modalidades diversas que encontramos dentro del campo del aprendizaje entre iguales. Cada uno de los autores plantea diferentes tipos de ayuda, en este punto vamos a revisar algunos de ellos y definiremos el modelo que va a seguir este trabajo, que avanzamos será la tutoría entre iguales (*peer tutoring*). No vamos a traducir los términos para no perder el matiz del concepto ya que resulta bastante complejo encontrar la palabra exacta que lo defina concretamente y correctamente en castellano. Somos conscientes de que existen más modalidades, pero aquí ofrecemos una síntesis de aquellas que consideramos más relevantes dentro de este campo de estudio.

En un primer lugar, si indagamos en el ámbito universitario, encontramos cómo Goodland y Hist (1989) señalan cuatro categorías relacionadas con la tutoría entre iguales dentro de este nivel educativo:

<i>Surrogate teaching</i>	El profesorado delega en estudiantes funciones tales como la corrección de pruebas, el seguimiento de trabajos, la animación de los grupos de trabajo, etc.
<i>Procting</i>	Un tutor se hace cargo de un solo estudiante a fin de que consiga aprender y dominar las diferentes materias, orientándolo y guiándolo durante todo el proceso de aprendizaje, e informando al profesorado sobre los progresos de los tutorizados.
<i>Co-tutoring</i>	Se trata de la tutoría entre iguales recíproca, donde cada estudiante, a través de un sistema rotatorio, trabaja alternativamente con todos los demás miembros de su célula de estudio.
<i>Teacherless groups</i>	Son grupos de discusión (en los cuáles el profesorado no está presente) de cinco a diez estudiantes realizados en torno a un tema que previamente ha estado estipulado y donde los estudiantes deben realizar, al final de las sesiones, una relación de los contenidos trabajados.

Tabla 1. Categorías relacionadas con la tutoría entre iguales (Goodland y Hist, 1989)

Falchikov (2001) distingue entre *Peer Assessment*, *Peer Feedback*, *Peer Learning*, *Peer Teaching* y *Peer Tutoring*. Dentro de este último diferencia una serie de técnicas que pueden llevarse a cabo, nuevamente, en el ámbito universitario:

	Técnica	Definición/Objetivo
	Técnicas simples	
Tutoría entre iguales del mismo nivel:	1. <i>Cooperative note-taking pairs.</i>	-Mejorar la tomar de apuntes del estudiantado. -Animar al estudiantado a comprometerse con la nueva materia.
	2. <i>Peer Coaching</i>	-Fortalecer las relaciones entre los compañeros. -Incrementar la confianza y el crecimiento personal entre los participantes.
	3. <i>Peer Monitoring</i>	-Incrementar el rendimiento académico del estudiantado en aulas numerosas.

igualdad de status dentro una díada.	4. <i>Three step interview</i>	-Mejorar el rendimiento del estudiantado. -Fomentar el modelado de prácticas eficaces. -Proveer de oportunidades para la cooperación entre el estudiantado. -Mejorar las habilidades sociales.
	5. <i>Think pair share and think pair square</i>	-Fomentar la discusión de las respuestas que se plantean a diferentes cuestiones. -Incrementar la participación del estudiantado.
	6. <i>Flashcard tutoring</i>	-Adquirir habilidades básicas como el aprendizaje de definiciones, la memorización de conceptos o el vocabulario específico de una materia.
	Técnicas complejas	
	7. <i>Dyadic Essay Confrontations (DEC)</i>	-Introducir el conflicto, la motivación y el entusiasmo a través de “la integración de procesos de escritura en el currículo de psicología”.
	8. <i>The learning cell</i>	-Mejorar el aprendizaje a través de la implicación activa y el apoyo social.
	9. <i>Pair problem solving method</i>	-Mejorar la habilidad de resolver problemas.
	10. <i>Reciprocal peer tutoring</i>	-Ayudar en la preparación de tests y de exámenes.
	11. <i>Reciprocal teaching</i>	-Fomentar habilidades como la generación de preguntas, la realización de resúmenes, clarificaciones y predicciones.
	12. <i>Scripted Cooperative Dyads</i>	-Ayudar al estudiantado a leer y a entender el nuevo material presentado.
Tutoría entre iguales del mismo nivel: desigualdad de status introducida por un coordinador	13. <i>Teaching assistants and “teacher of the day”</i>	-Superar problemas asociados con la dependencia o estilos competitivos del estudiantado. -Ayudar al instructor a conseguir su objetivo de aprendizaje -Ayudar al estudiantado a desarrollar habilidades de aprendizaje. -Dirigida a combatir el absentismo.
Tutoría entre iguales de diferentes	14. <i>Supplemental Instruction (SI)</i>	Sistema por el que estudiantes actúan como “líderes” y ayudan a los estudiantes de primer curso que se encuentran en claro riesgo de fracaso académico.

cursos/niveles donde existe desigualdad de status derivados de las diferencias existentes entre tutores y tutorados	15. <i>Mentoring</i>	Relación que se establece entre una persona con menos experiencia y un compañero más experimentado que le guía y apoya en diferentes contextos.
	16. <i>Proctoring or Keller's Personalized System of Instruction (PSI)</i>	Sistema por el que un estudiante con experiencia ayuda a un principiante, bajo la dirección de un profesor.
	17. <i>Parrainage</i>	Estudiantes son asesorados por los propios estudiantes.

Tabla 2. Categorías relacionadas con la tutoría entre iguales (Falchikov, 2001)

Un ejemplo de *Learning cell* (punto 8 de la tabla anterior) se lleva a cabo en la Universidad de McGill (Canadá), donde el estudiantado trabaja por parejas durante una hora, dos veces por semana. En ese periodo de tiempo cada estudiante ha de pasar por las cinco o seis díadas formadas previamente que funcionan del siguiente modo. El estudiante A formula una primera pregunta y el estudiante B intenta responderla, luego le toca al B interrogar al A, y así sucesivamente con todas las parejas (Goldschmid, 1970).

Nuevamente, en el contexto norteamericano, en la Universidad de Texas (Austin) en el programa *Tutorial Assistance Programa (TAP)* se identifican dos tipos de tutores, los consultores o asesores y los de estudios (Hall, 1975). Los primeros guían a los estudiantes durante el ciclo universitario y los segundos les ayudan en la adquisición de contenidos de enseñanza en aspectos puramente académicos.

Del mismo modo, Boud, Sampson y Cohen (2001) apuntan una serie de estrategias que utilizan la ayuda entre iguales como mecanismo de aprendizaje:

-*Learning partnerships*. Aprendizaje uno a uno en el que a través de encuentros ocasionales unos compañeros apoyan a otros en el aprendizaje.

-*Study groups*. Grupos de estudio formales o informales que se conciben como estrategias para aprender y dar apoyo a lo largo del curso académico.

-*Student-led workshops*. El estudiantado trabaja conjuntamente para planificar y conducir un *workshop* para sus compañeros, aprenden sobre la investigación y el trabajo en grupo además de prepararlo, gestionarlo y evaluarlo.

-*Learning exchanges*. Estudiantes realizan presentaciones formales a un grupo reducido de iguales. Éstos, a su vez, aprenden de la experiencia de su presentación, observan las aportaciones de sus compañeros y reciben su feedback.

En esta línea, en la Universitat Jaume I se está llevando a cabo el Programa de Acción Tutorial Universitaria (PATU). En esta iniciativa estudiantado de últimos cursos de diversas titulaciones tutoriza a grupos de estudiantes (de cinco a seis), y les guían y orientan en aspectos académicos pero también les ayudan a conocer los servicios que se ofrecen en la Universidad, entre otros.

Son muchas más las instituciones de Educación Superior que adoptan este tipo de iniciativas contando con resultados muy positivos. En la tesis doctoral de Solís (2009) se realiza una revisión de los diferentes programas sobre tutoría entre iguales existentes en México además de plantear un programa de apoyo entre iguales. A nivel estatal, encontramos algunas experiencias de este tipo en Álvarez y González (2007), Marchena y otros, (2005), o Arbizu, Lobato y Castillo (2005) quienes plantean modelos de mentoría entre el estudiantado.

Si dejamos de lado el ámbito universitario y nos centramos en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, Melaragno (1976) enuncia cuatro tipos de tutoría en su programa Pocoima (California) con alumnado de origen mexicano. A pesar de que se concreten en estas etapas, las modalidades que aquí presentamos pueden extenderse a la Educación Superior, del mismo modo que, las anteriormente enunciadas, se extrapolan a estos contextos con las adaptaciones adecuadas.

<i>Intergrade tutoring</i>	El alumnado que está finalizando el ciclo elemental ejerce de tutor del alumnado que cursa su primer año (tutorado).
<i>Interschool tutoring</i>	El estudiantado de los institutos ejerce de tutor de los niños de las escuelas. Su criterio de organización es la diferencia de edad. En este caso los tutores suelen ser voluntarios.
<i>Intraclass tutoring</i>	En el seno de una misma clase se forman parejas tutor-tutorado.
<i>Informal tutoring</i>	Se trata de una tutoría entre cursos, su carácter informal se debe a la diversidad de las actividades y de los lugares en que ésta se puede dar.

Tabla 3. Categorías relacionadas con la tutoría entre iguales (Melaragno, 1976)

En su publicación, Tooping y Ehly (1998) diferencian seis modalidades de *Peer Assisted Learning*:

<i>Peer Tutoring</i>	Caracterizada por la asunción de diferentes roles por parte del estudiantado: tutor y tutorado, y focalizada en los contenidos curriculares.
<i>Peer Modeling</i>	Un estudiante competente se convierte en un modelo que realiza una

	conducta deseable y alienta su imitación entre los miembros del grupo.
<i>Peer Education</i>	Generalmente en la esta modalidad un igual “creíble” ofrece información a los tutorados quienes se identifican, entienden y empatizan con la vida/circunstancias del tutor.
<i>Peer Counseling</i>	Personas de grupos similares que no son profesores profesionales ayudan a clarificar problemas de la vida en general e identificar soluciones escuchando, retroalimentando, tomando una actitud positiva y apoyando en todo el proceso.
<i>Peer Monitoring</i>	Los iguales observan y controlan el proceso de aprendizaje de conductas adecuadas y efectivas de los otros en el grupo.
<i>Peer Assessment</i>	Los pares evalúan formativa y cualitativamente los productos o resultados de aprendizajes de los otros miembros del grupo.

Tabla 4. Categorías relacionadas con la tutoría entre iguales (Topping y Ehly, 1998)

Por su parte, Gartner, Kohler y Rieseaman (1971) destacan diferentes situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes se pueden ayudar unos a otros: tutoría uno a uno, un tutor con un grupo de tutorados, un estudiante actuando como profesor de un pequeño grupo o de la clase entera, un estudiante como “gran hermano” de otro estudiante, un estudiante como *listening board* de otros compañeros, un estudiante dando su aprobación o su refuerzo a las tareas realizadas, un amigo o compañero que da apoyo en excursiones, viajes o en el recreo, líderes de grupos de interés o clubs, compañeros leyendo conjuntamente con otros estudiantes, equipos de estudiantes del mismo nivel trabajando en la misma tarea, estudiante ayudante de biblioteca que ayuda a otros compañeros a buscar y a usar materiales y ayudas en equipo uno a uno en laboratorios.

Chandler-Olcott y Hinchman (2005) en su manual sobre literatura, hacen referencia a tres formatos de tutoría: *one-to-one*, *pairs* y *small groups*. En el primero se posibilita que el tutor ofrezca su atención a su compañero y a las dificultades que presenta. En el caso del *pairs*, se establece el *rapport* entre las parejas y se reduce el número de alumnos que el profesor tiene que atender porque necesitan ayuda extra. En los *small groups*, un estudiante se encarga de tutorizar a tres o más estudiantes al mismo tiempo.

Otra de las modalidades muy estudiada en los Estados Unidos y desarrollada por el Juniper Gardens Children’s Project (Universidad de Kansas) es la *Classwide peer tutoring*, concebida como una ayuda uno a uno, en la que la totalidad del estudiantado trabaja conjuntamente. Se basa en la tutoría y en el refuerzo recíproco de grupo para acelerar el proceso de aprendizaje y mejorar las habilidades académicas básicas.

Finalmente, la ayuda entre iguales también puede utilizarse para prevenir las conductas de *bullying* entre el alumnado. Algunas de las modalidades que, en esta línea, destacan Cowie y Fernández (2006) son las siguientes:

- *Circle time*. Un docente, de forma semanal, dinamiza a un grupo de estudiantes con objeto de que estos compartan sus sentimientos y preocupaciones y busquen diferentes alternativas para mejorar situaciones adversas.
- *Befriending*. Voluntarios mayores o que comparten la misma edad de los compañeros en riesgo de victimización, les ofrecen ayuda y previamente son entrenados en habilidades interpersonales (escucha activa, liderazgo, etc.).
- *Mediation and conflict resolution*. En este caso, alumnado voluntariado se forma para ayudar a resolver los conflictos entre dos compañeros, buscando una solución satisfactoria para ambas partes.
- *Active Listening*. El alumnado ayudante es entrenado en habilidades de escucha activa para poder apoyar a algún compañero que se encuentra en una situación conflictiva. El apoyo y la supervisión del psicólogo o del profesorado resulta vital dada la estructuración de estas interacciones.

Las aportaciones de Torrego (2007) y su modelo de mediación de conflictos también incorporan la participación del alumnado como elemento esencial para desarrollar una convivencia democrática y responsable en los centros.

Esta amalgama nos da cuenta de la gran cantidad de modalidades que puede adoptar el aprendizaje entre iguales o la tutoría y la variedad de técnicas que subyacen de las mismas. Todas ellas comparten un aspecto en común: aprovechar el potencial del alumnado para ayudar a otros, lo que se ha denominado como el *peer power*. En este estudio vamos a centrarnos concretamente en una de las modalidades ya descrita brevemente: la tutoría entre iguales (*peer tutoring*). Hemos optado por ella por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque trabajamos los contenidos de diferentes materias dentro del aula. Téngase en cuenta que, algunas de las modalidades que se han ido desarrollando en este punto optan por un apoyo entre compañeros en horario no lectivo, es decir, como complemento a las explicaciones del docente. Y en segundo lugar, porque es un método que se adapta a uno de los objetivos que planteamos en esta investigación, comparar dos “subtipos” que forman parte de la tutoría entre iguales: recíproca y fija.

2.3. ASPECTOS BÁSICOS SOBRE LA TUTORÍA ENTRE IGUALES

En la literatura encontramos diferentes definiciones sobre la tutoría entre iguales, a continuación presentamos aquellas que consideramos más relevantes. Seguidamente, concretaremos los diferentes tipos que subyacen de la misma y las características que han de poseer los diferentes roles que la componen. En el último de los puntos reflexionaremos sobre las diferencias y las posibles potencialidades de la modalidad recíproca frente a la fija.

2.3.1 Delimitación conceptual

Antes de adentrarnos en el término objeto de estudio, es necesario concretar que entendemos por igual puesto que es una palabra que aparecerá de forma reiterada en las definiciones aportadas por los diferentes autores que revisaremos. Este concepto hace referencia a personas de un grupo social similar, quienes no son profesionales de la educación o docentes, que ayudan a otros a aprender y que haciéndolo, aprenden ellos mismos (Topping, 1998). A continuación presentamos las diferentes conceptualizaciones de tutoría entre iguales que encontramos en la literatura clasificándolas según su procedencia: internacional y nacional.

Uno de los mayores exponentes a nivel internacional en este ámbito es Keith Topping. Este autor nos ofrece dos posiciones diferenciadas respecto a la tutoría entre iguales. La primera de ellas es una definición arcaica donde el alumnado tutor es visto como un sustituto del profesor. Hace referencia a una concepción lineal de transmisión de conocimientos (rol fijo según las competencias y capacidades, el más competente enseña al menos competente): *alumnado más capaz ayuda a aprender al alumnado menos capaz en trabajo cooperativo de pareja o grupo pequeño, cuidadosamente organizado por un profesor profesional* (Topping, 1996). En la misma línea, Damon y Phelps (1989) apuntan que compañeros con más conocimiento y/o habilidad, tras un proceso de entrenamiento o formación, y a través de un marco de relación asimétrico exteriormente planificado por un profesional, facilitan ayuda y apoyo a otro alumnado con menos conocimientos y/o habilidad para aprender en trabajo cooperativo de pareja o pequeño grupo. La segunda de las definiciones que nos ofrece Topping (1996) y la más reciente, hace referencia al hecho de que personas de grupos sociales similares, que no son profesores, ayudan a otros a aprender y que aprenden ellos mismos enseñando. Posteriormente añade que ayudan en sus aprendizajes de forma interactiva, intencionada y sistemática (Topping, 2000).

Choudhury (2002) y Sanders (2001) consideran que la tutoría entre iguales es un tipo de aprendizaje cooperativo en el cual los estudiantes tutorizan a otros a medida que desarrollan habilidades específicas. Gordon (2005) añade que se trata de una metodología instruccional en la cual un estudiante “experto” tutela a otro estudiante más “novel”. La define como un método instruccional en el que un niño tutoriza a otro en un material en el que él es un experto y el tutorado un novato.

Para Boud (1988) es el camino para ir más allá de la independencia y avanzar hacia la interdependencia a través del aprendizaje mutuo. Los estudiantes aprenden exponiendo sus ideas a otros y a través de la participación en actividades en la que ellos pueden aprender de sus pares. El énfasis se encuentra en el proceso de aprendizaje, relevando el apoyo emocional más que la propia tarea de aprendizaje en sí. Es una práctica educativa en la cual el estudiantado interactúa con otros estudiantes para conseguir metas educativas. Por tanto, la tutoría entre iguales constituye una alternativa de enseñanza- aprendizaje donde el estudiantado toma una actitud de compromiso en el pensamiento, razonamiento y en el intercambio de conocimientos (Luca y Clarkson, 2002).

En el contexto nacional, para Fernández y Melero (1995) la tutoría entre iguales puede definirse, en su acepción estricta, como un sistema de instrucción constituido por una díada en la que uno de los miembros enseña al otro a solucionar un problema, completar una tarea, aprender una estrategia o dominar un procedimiento, dentro de un marco planificado exteriormente.

Duran, Torró y Vila (2003) la concretan 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. Siguiendo con otra definición, Fernández (2007) la concibe como una estrategia que se sucede entre compañeros de similar estatus o grupo social que no son profesionales de la docencia. Está basada esencialmente en el uso de compañeros como recursos para que el alumnado logre determinados propósitos instructivos y/o preventivos.

Como puede observarse existen una gran cantidad de definiciones al respecto, pero todas ellas giran en torno al eje de la ayuda entre pares y la interacción. De ellas, extraemos nuestra propia visión del tema fruto de las distintas revisiones arriba planteadas: *La tutoría entre iguales hace referencia a 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.

Consideramos que la tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo ya que se dan en ella algunas de sus características básicas vistas con anterioridad (capítulo 1). Es necesaria la interacción cara a cara, el estudiantado realiza la tarea de forma conjunta, se ayuda entre sí y se felicita para continuar trabajando adecuadamente. Los miembros de la pareja han de tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo le beneficiarán a él mismo, sino también a su pareja. El tutor aprende porque enseñar es la mejor forma de aprender, y el tutorado lo hace porque recibe las ayudas de un compañero que previamente ha preparado la actividad. Los dos alumnos han de esforzarse para conseguir los objetivos, el tutor ha de ir prestando ayudas a su igual y su pareja ha de centrarse en la tarea y tratar de realizar su trabajo lo mejor posible.

Por su parte, existe una enseñanza explícita de prácticas interpersonales. A lo largo de las sesiones de formación con el alumnado y durante todo el proceso de tutoría, el docente enseña cómo se ejercen cada uno de los roles, cómo tienen que comunicarse, que estrategias han de seguir si se comete algún error o como crear un clima de confianza para compartir las dudas. Es necesaria una instrucción deliberada por parte del docente para garantizar que se dé una buena interrelación entre ellos. Por tanto, no sólo se trabajan contenidos puramente instrumentales, sino que también se promueven otras competencias como las habilidades sociales o la responsabilidad, caminando hacia el desarrollo integral del estudiantado

La responsabilidad individual, y en este caso, por parejas es vital. Cada componente asume la responsabilidad de cumplir con la parte del trabajo que le corresponde. El tutor la de ir apoyando a su compañero a lo largo de toda la sesión y de elaborar un trabajo previo en su casa, y el tutorado la de llevar a cabo la actividad y realizar esta tarea con éxito. Cada uno tiene una responsabilidad que se deja clara al iniciar el trabajo por parejas.

Las acciones de ayuda y de tutoría mutua son indispensables e intrínsecas al método, no puede funcionar sin el apoyo entre el alumnado. Deben hacer la tarea juntos, en este sentido su papel es esencial, sin su implicación y su participación es imposible llevar a cabo este tipo de planteamiento. El alumnado es el actor fundamental y el docente es el que planifica las sesiones convirtiéndose en un guía y orientador durante la tutoría.

Por todas las cuestiones aquí planteadas consideramos que, efectivamente, la tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo puesto que en el seno de esta dinámica aparecen rasgos característicos de este tipo de aprendizaje.

2.3.2 Tipologías y características de los roles desempeñados

Una vez clara la definición de tutoría entre iguales es momento de revisar sus dos subtipos más característicos que forman parte del corpus de esta investigación: fija y recíproca. Además de describir cuáles son aquellas características más relevantes que ha de adoptar el alumnado desempeñando cada uno de los dos papeles (tutores y tutorados) que aparecen en estas interacciones.

Existen dos tipos de tutoría entre iguales que podrían clasificarse teniendo en cuenta la edad de sus participantes (Topping, 1988). Por una parte, encontramos la *cross-age tutoring*, la cual se establece con alumnado de diferentes edades. Tal y como puede intuirse, el alumnado que realizará el papel de tutor es el que poseerá mayor edad, y el compañero que desarrollará el rol de tutorado será inferior en edad. Esta es una de las modalidades que más se ha desarrollado a lo largo de los últimos años. Requiere de la coordinación entre el profesorado puesto que, al tratarse de clases distintas, se han de tener en cuenta los horarios, espacios o materiales destinados a estas sesiones. En este caso se recomienda que la diferencia de conocimientos entre ambos no sea muy dispar, dos o tres años más sería una distancia adecuada. De este modo evitamos que los primeros se aburran por compartir conocimientos que no suponen un reto (Duran y otros, 2009). A la hora de formar las parejas, la estrategia que puede seguirse es la siguiente: se ordena al alumnado según su nivel de competencias en las dos clases, y el primer alumno de la lista de tutores (el aula del curso superior) se empareja con el primer alumno de la lista de tutorados (el aula del curso inferior), y así sucesivamente.

Por otra parte, en la *same-age tutoring* la dinámica se establece con alumnado que comparte la misma edad o que pertenece al mismo curso. Este subtipo admite dos modalidades, la tutoría fija y la recíproca. En la primera de ellas, no existe un intercambio de roles, y a la hora de realizar las parejas, el docente tiene que ordenar el aula según el nivel de competencias en la materia que se quiera trabajar y dividirla por la mitad. La primera de las mitades representaría a los tutores, y la segunda a los tutorados. Nuevamente el primer alumno de la lista de tutores se emparejará con el primer alumno de la lista de tutorados, de

este modo aseguramos que la distancia entre ambos se mantenga constante en todas las parejas. En el segundo tipo, la recíproca, existe un intercambio de roles, y las parejas que se formen deberán poseer niveles de competencias similares. En este caso se vuelve a ordenar al alumnado teniendo en cuenta este factor y se empareja al primer alumno con el segundo, al tercero con el cuarto, y así sucesivamente hasta agotar la lista (Duran y otros, 2009). Fantuzzo y sus colaboradores son uno de los mayores exponentes que han reportado estudios sobre este tipo de modalidad. Fantuzzo y Ginsburg-Block (1998) la han caracterizado como una estrategia que emplea parejas de la misma edad con habilidades semejantes para que, tanto los tutores como los tutorados, construyan el aprendizaje conjuntamente.

Del mismo modo que con cualquier otro método de trabajo en las aulas, es necesario tener en cuenta una serie de condiciones que propiciarán la mayor eficacia de la tutoría entre iguales (del Caño, Elices y Palazuelo, 2003; Duran, Torro y Vila, 2003):

- Preparación de todo el material necesario.
- Entrenamiento previo de todos los participantes.
- Alto grado de estructuración y planificación de las sesiones y de los roles.
- Observación por parte del docente de las relaciones que se establecen en las parejas y el desempeño adecuado de cada uno de los roles.
- Evaluación del proceso y de la experiencia en su globalidad.

Éstos son algunos de los criterios a tener en cuenta a la hora de programar una tutoría entre iguales, a lo largo de este trabajo se revelarán las claves que ayudarán a desarrollar cada uno de estos puntos.

Una vez claras las diferentes modalidades que subyacen de la tutoría entre iguales, es momento de caracterizar a cada uno de sus roles y de concretar los rasgos que definen tanto a tutores como a tutorados. Téngase en cuenta que, tanto en la tutoría fija como en la recíproca, se van a desempeñar ambos papeles y por tanto es necesario especificar algunas de sus características básicas para que la tutoría tenga éxito.

Uno de los objetivos que planteó Duran (2002) en su tesis doctoral fue el de conocer las representaciones que realizaba el estudiantado sobre el maestro y el alumno ideal. Dichas representaciones tendrán una incidencia clara sobre el desarrollo del papel de tutor y tutorado, respectivamente, en las sesiones de tutoría. En su escrito plantea cómo la conducta humana se produce a partir de representaciones que el ser humano construye de la realidad que le envuelve a través de las observaciones que realiza de su entorno. En este estudio retomaremos esta cuestión y desvelaremos cuáles son las percepciones que posee el

alumnado sobre ambos roles (tutor y tutorado) una vez realizada la tutoría entre iguales. Así pues, es crucial revisar las propuestas y las caracterizaciones que diversos autores ofrecen sobre el tema con el fin de trasladarlas y utilizarlas en la formación del alumnado (en el capítulo 4 se describen los aspectos básicos de esta formación). A continuación presentamos algunos de estos rasgos que definirían a un *buen tutor* (Allen, 1976; Álvarez González, 2005; Boyd y Galda (1997 en Duran, 2002); Gordon, 2005)

- Es puntual
- Empieza las sesiones con una palabra de ánimo
- Es amable
- Gestiona el tiempo de forma adecuada
- Es paciente con el tutorado
- Utiliza órdenes simples
- Ofrece refuerzos positivos ante una respuesta correcta
- No hace sentir inferior al tutorado
- Señala siempre los progresos de los/as tutorados
- Se expresa y comunica correctamente
- Es comprensivo y empático
- Posee capacidad de escucha activa
- Se prepara las sesiones
- Gestiona el tiempo de forma eficaz
- Elogia a su compañero
- Ayuda a sus parejas

Siguiendo con la tesis de Durán, las cinco cualidades que más valoró su estudiantado fueron la paciencia, los conocimientos sobre la materia, la responsabilidad, el respeto y la amabilidad o simpatía. Como puede observarse cuestiones referidas a aspectos relacionales e instruccionales. Si indagamos en la globalidad de los rasgos aportados por los autores arriba enunciados, vemos como estos también apuestan por factores académicos y afectivos.

Por su parte *los tutorados* ideales serían aquellos que, y según las opiniones que recogió Duran (2002) del estudiantado participante en su investigación, poseen las siguientes características (dichos rasgos se presentan ordenados a partir de las frecuencias que obtuvieron):

- Se esfuerzan y tienen ganas de aprender
- Prestan atención y escuchan a sus parejas

- Responsables
- Respetuosos
- Puntuales
- Amables
- Disciplinados
- Obedientes
- Pacientes
- Participantes
- Sinceros

Las características que más valoró el estudiantado de esta investigación fueron el esfuerzo, prestar atención, ser responsable, respetuoso y puntual. Éstos se corresponden con factores afectivos y con la conformidad de los objetivos académicos.

Tal y como señala Duran (2002) en sus conclusiones, el alumnado, en este caso de Secundaria, enfatizó claramente aspectos relacionales cuando definía al buen tutor. En la misma línea, cuando caracterizaron a los buenos tutorados apuntaron factores afectivos, aunque también referenciaban rasgos vinculados con los objetivos académicos. Lo que se puede extraerse de las diferentes cualidades planteadas es la gran importancia e incidencia que adquieren las cuestiones afectivas cuando se describen a ambos roles, sin despreciar los puramente académicos.

Si revisamos algunos trabajos donde se plantea al estudiantado universitario que defina al buen docente encontramos cómo hacen referencia a aspectos relacionados con la carga de trabajo adecuada, una evaluación justa, una buena organización y estructura de la materia, buenas habilidades interpersonales y comunicación con el alumnado (Casillas, 2007). De forma general, plantean características didácticas y afectivas o de personalidad. En este mismo estudio se interrogó al profesorado, el cuál aportó que el buen docente se tomaba en serio al alumnado, era exigente consigo mismo en el trabajo, desarrollaba procesos de pensamiento entre su alumnado y poseía la capacidad intelectual para interactuar con ellos. Siguiendo con la Educación Universitaria, García-Valcárcel (1992) planteó que las características más importantes para ser un buen profesor desde la mirada del alumnado eran: explicar con claridad, tener un amplio conocimiento de la materia y ser una persona objetiva e imparcial en las calificaciones. Por su parte, los docentes valoraron especialmente el conocimiento de la materia, la claridad de las explicaciones y de las clases/sesiones. En Cabalín y otros (2010) los docentes de medicina dieron más peso semántico a tres características básicas que definían a un buen profesor: responsabilidad,

empatía y conocimiento. El estudiantado priorizó la responsabilidad, el respeto y la empatía. En este caso se destaca la importancia de la responsabilidad y la empatía relacionadas con competencias del saber ser y el saber convivir. Siguiendo con esta etapa educativa, en el trabajo de Reid y Johnson (1999), el profesorado y estudiantado mostraron acuerdo en considerar a un buen docente como aquel que era lúcido, sensible y organizado.

Beishuizen y otros (2001) encontraron que el alumnado de Primaria aludió a los buenos maestros centrándose en la transferencia de conocimientos y habilidades. Por su parte, el alumnado de Secundaria hizo hincapié en aspectos relacionales. Sin embargo, el profesorado tuvo en cuenta, en primer lugar, el establecimiento de relaciones personales con su alumnado.

Weinstein y otros (2008) realizaron un estudio para determinar si las percepciones de un buen docente diferían según las distintas etapas educativas. El alumnado de sexto y noveno grado valoró el sentido del humor y la amabilidad de una forma significativamente más alta que los estudiantes de postgrado. Y el estudiantado de Máster hizo más hincapié en la proporción de la información por parte del profesorado. Estos resultados sugieren cómo, en este caso, la percepción de un buen docente estuvo mediatizados por la edad de los participantes.

Una evaluación realizada a una muestra total de 1633 alumnos y alumnas de 7 a 17 años de Trinidad y Tobago sobre las percepciones de un buen docente mostró los siguientes resultados (Kutnick y Jules, 1993). Todo el estudiantado valoró a sus docentes por su presencia física (apariencia y forma de vestir), la atención prestada a su alumnado y la confiabilidad. El alumnado más joven relevó la apariencia, las materias que enseñaba y la afirmación del castigo físico. El alumnado de edad media se centró en el control de la clase utilizada por el profesorado, las acciones involucradas en el proceso de enseñanza y la conciencia de las necesidades individuales del alumnado. Finalmente, el estudiantado más mayor entendió que los buenos profesores estaban bien formados, altamente motivados, sensibles a las necesidades de su alumnado y que preparaban de forma adecuada para el trabajo y/o la Educación Superior. En este caso se pueden apreciar las diferencias culturales de esta investigación con respecto a las del estado español o norteamérica.

Como puede observarse, no existe consenso ni estudios concluyentes al respecto, aunque sí que hay una clara valoración por parte del alumnado de las cuestiones afectivas sobre las académicas tal y como desvela el estudio de Durán (2002). En el capítulo 5 de este

estudio retomaremos este aspecto y detallaremos cómo el alumnado participante en esta investigación ha caracterizado cada uno de los dos roles.

2.3.3 Tutoría fija vs recíproca: *¿Qué tipo reporta más beneficios para el estudiantado?*

Con el fin de aportar un poco de luz y claridad a uno de los objetivos de esta investigación que trata de comparar la tutoría recíproca y la fija para demostrar las hipotéticas potencialidades de la primera tipología frente a la segunda, revisaremos algunas conclusiones y evidencias que nos brindan diferentes autores sobre el tema. A pesar de que, a día de hoy, no hay datos concluyentes a favor de una modalidad sobre otra, a lo largo de este apartado trataremos de aportar algunos de los argumentos que, a nuestro parecer, pueden apoyar esta afirmación.

En primer lugar, es necesario revisar las conclusiones más destacadas que aparecen en la literatura sobre este tema en cuestión. Para desarrollar estas líneas nos basamos en el análisis que previamente han realizado Duran, Torró y Vilar (2003) sobre las claves que podían hacer pensar en la superioridad de la tutoría recíproca sobre la fija, además de incluir algunas aportaciones examinadas a lo largo del desarrollo de esta tesis doctoral:

Duran, Blanch, Dekhinet y Topping, (2010)	Existe una ventaja en la tutoría recíproca que es crucial: el hecho de que ambos alumnos tengan la oportunidad de aprender enseñando y de recibir la ayuda de sus compañeros.
Brauduit (2000)	La tutoría entre iguales recíproca... -Facilita la construcción conjunta de conocimientos. -No hay roles duraderos que a la larga pueden comportar autoritarismo y reproducción del modelo de enseñanza-aprendizaje dominantes (para el tutor) y dependencia y efecto de separación (para el tutorado). -Principio de dar y recibir o de intercambio democrático -Convierte la tutoría en colaboración, permitiendo más mutualidad, multidireccionalidad y simetría.
King, Stafieri y Adalgais (1999)	El alumnado de similar edad y mismo curso académico, y semejante nivel de conocimiento o habilidad puede facilitarse ayuda y apoyo para aprender si el profesorado le ofrece el formato de interacción o estructura adecuado para hacerlo.
Gartner (1998)	La asimetría entre el tutor y el tutorado se reduce a través del intercambio de roles, y el estigma asociado frecuentemente con el recibir ayuda desaparece.
Gillam, Callaway y Wikoff (1994)	Las relaciones entre los tutores y los tutorados se pueden ver influenciadas por las concepciones tradicionales sobre la autoridad del rol del tutor en el caso de la tutoría fija.

Daiute y Dalton (1993)	Dudan que pueda hablarse de alumnos expertos en el caso de las parejas fijas donde un alumno es más competente que otro y subrayan el hecho de que disponer de un compañero con quien dialogar e intercambiar puntos de vista es el mecanismo responsable del desarrollo.
Finkelstein y Ducros (1989)	Sostienen que los programas de tutoría entre iguales no pueden restringirse únicamente o exclusivamente al uso de un formato de contacto en pareja con distinto nivel de conocimiento y/o habilidad, ya que es imposible que el alumno tutor sea experto en cualquier contenido, y en todo momento.
Hedin (1987)	La experiencia de sentirse necesitado, ser valorado y respetado por otra persona produce una nueva visión del self, aspecto que puede experimentar el alumnado que desarrolla el rol de tutor.
Bierman y Furman (1981)	Los tutores perciben su función similar a la de los profesores, y el estudiantado puede percibir la competencia y prestigio en su papel. Los tutorados pueden percibirse a sí mismos cómo relativamente deficientes en estas cualidades.
Allen y Feldman (1973); Annis (1983); Bargh y Schul (1980) y Benware y Deci (1984)	Los tutores se benefician más que los tutorados por el hecho de estudiar y preparar el trabajo de tutoría.
Bargh y Schul (1980) y Rosen, Powell, Schubot y Rollings (1977)	Los tutores se benefician más que los tutorados ya que mejoran sus procesos de reestructuración cognitiva y su autorregulación.

Tabla 5. Beneficios de la tutoría recíproca vs la fija

Algunas de las aportaciones que se plantean en la tabla anterior podrían hacer pensar en las mayores ventajas que tiene para el alumnado el poder desempeñar ambos roles. Parte de estos elementos los desarrollaremos a continuación y pueden servir para hacer reflexionar al lector sobre esta situación.

En primer lugar, un aspecto crucial es el papel que juegan las altas expectativas del profesorado respecto a todo el alumnado que conforma su aula-clase. Las frecuentes interacciones humanas que se producen en la escuela hacen de esta institución un lugar donde se desarrollan numerosos procesos de socialización. A través de estas interacciones se suceden hechos como la transmisión y asimilación de normas, roles sociales, y la producción de las percepciones que tienen unos de otros. Esta percepción de los otros va a estar mediatizada por las expectativas, las cuales podrían definirse como el conjunto de creencias o impresiones generales que los diferentes grupos humanos se forman mutuamente unos de otros (Navas, 1990). Las expectativas que tiene el profesorado sobre el alumnado van a influenciar las diferentes acciones que se realizan en el día a día del centro y por su puesto van a poseer gran relevancia en todo aquello que acontece en el aula. En este sentido, si siempre se otorga el papel de tutor a los mismos alumnos podríamos

caer, tanto el profesorado como el resto de compañeros, en el famoso efecto Pigmalion. A través de este proceso las creencias y expectativas de un grupo/individuo respecto a alguien afectan su conducta hasta tal punto que se provoca en el grupo/individuo la confirmación de dichas expectativas (Rosenthal, 1987). Podría darse el caso en que tanto los tutores como los tutorados llevaran al extremo la adopción de sus papeles de una forma tradicional. Por una parte, los tutores podrían asumir un rol clásico de “maestro” en el que se vieran como únicos poseedores del conocimiento y asumir el “prestigio” de su papel. Y por su parte, los tutorados se podrían ver a sí mismos como los meros receptores de dichas enseñanzas y percibirse deficientes o no capacitados para asumir el papel de tutor. Se podrían generar falsas expectativas en el grupo clase y se podría llegar a pensar que los tutorados no serían capaces de asumir el rol de sus parejas. Replicando nuevamente las aportaciones de Braudit (2000) se podría producir en el seno de las parejas autoritarismo y reproducción del modelo de enseñanza-aprendizaje dominantes en el tutor y el efecto de dependencia en el tutorado. Así pues, a través de la tutoría entre iguales recíproca se evitaría la posible “estigmatización” que sufriría el alumnado tutorado de ser siempre el que tiene que ser “ayudado” y el tutor tomaría conciencia de que a él también se le puede “enseñar”, y que esta enseñanza la podrían hacer los propios compañeros.

Otro aspecto que creemos relevante apuntar es el tema de la solidaridad, variable tratada en este trabajo. Las conductas prosociales, como comentaremos posteriormente, hacen referencia a cualquier comportamiento que beneficia a otros o que tiene consecuencias sociales positivas. Toma muchas formas, incluyendo las conductas de ayuda, cooperación y solidaridad (Moñivas, 1996). Por su parte, la conducta de ayuda puede ser definida como una conducta positiva que se realiza para beneficiar a otro y la conducta de cooperación como un intercambio social que ocurre cuando dos o más personas coordinan sus acciones para obtener un beneficio común, es decir, un intercambio en el que los individuos se dan ayuda entre sí para contribuir a un fin también común (Garagordobill, 1995). En el caso de la tutoría entre iguales esta es una de las premisas básicas. Si nos detenemos en este hecho y comparamos que ocurre con la ayuda en las diferentes modalidades, fija y recíproca, podemos observar dos situaciones diferenciadas. En la tutoría fija, únicamente es el tutor el que ofrece ayudas (a pesar de que como veremos en los resultados de esta investigación, en ciertas ocasiones, las ayudas se prestaban por ambas partes), pero en cambio, en el caso de la tutoría recíproca los dos componentes de la pareja tienen la oportunidad de recibir pero también de ofrecer dichas ayudas y apoyos. Por tanto,

se produce el principio de dar y recibir o el intercambio democrático (Braudit, 2000) favoreciéndose la simetría entre ambos actores.

Siguiendo con las anotaciones de Finkelstein y Ducros (1989), podemos encontrarnos, por ejemplo, con un tutor muy competente en la lectura pero que su vocabulario es más bien pobre o que en su expresión oral es poco dinámico. Con ello pretendemos dibujar cómo es imposible que el alumnado tutor sea experto en cualquier contenido o habilidad, y en todo momento. Por el contrario, si le ofrecemos la oportunidad a todo el alumnado para que practique su expresión oral o para que se responsabilice de la dinámica de las sesiones, estas competencias se pueden ir desarrollando y forjando a lo largo de toda el aula y en todo el alumnado.

Además 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. Posiblemente, esta situación permita conseguir que el alumnado que posee un nivel de competencias inferior, y que con la tutoría fija adoptaría el papel de tutorado, realice un esfuerzo cognitivo más complejo y que esto tenga repercusiones en su rendimiento de una forma más acusada que si meramente es un receptor de ayudas o explicaciones. En esta línea, no sólo tendría efectos positivos en su desempeño, sino también en su autoconcepto académico. El tener la oportunidad de enseñar, de verse capaz, de sentirse escuchado y el voto de confianza depositado en él o en ella, indudablemente posibilitaría que su autoestima mejorase considerablemente.

Con la reciprocidad de las ayudas se puede producir una construcción conjunta de conocimientos. Al no existir roles duraderos e inamovibles en el tiempo no se asumen papeles rígidos. Esta situación facilitaría que ambos miembros de la pareja, independientemente del rol que les tocara en cada sesión, se vieran con la legitimidad de poder rebatir, intervenir e incluso ofrecer aportaciones propias a sus compañeros. Dado que el rol es circunstancial (según el día) no se verían en la tesitura de que cómo, por ejemplo, son tutorados no pudieran ofrecer explicaciones adicionales, ayuda o cuestionar las actividades que se están realizando. En la tutoría fija, en cambio, se podría dar el caso en que el alumnado tutorado no iniciara debates, réplicas o discusiones puesto que su papel es el de receptor, papel que se habría ido asumiendo e interiorizando a lo largo de las sesiones.

Finalmente, la tutoría entre iguales recíproca asume de una forma más evidente las características básicas del aprendizaje cooperativo ya que se produce más reciprocidad y

simetría entre los dos miembros de la pareja. Además se realizan acciones de ayuda mutua ofreciendo igualdad de oportunidades a todo el alumnado. Todos ellos tienen la ocasión de desarrollar el rol de tutor, y por tanto, de brindar ayudas a sus compañeros. Se fomenta la responsabilidad individual y grupal al tener que preparar las sesiones de tutoría previamente en sus casas para poder después compartirlas en el aula con sus iguales.

A pesar de que algunos estudios han comparado la tutoría fija y la recíproca (Chapman, 1998 y Griffin y Griffin, 1998) no existen datos concluyentes que demuestren la superioridad de una de ellas sobre otra (Duran, Blanch, Thurston y Topping, 2010). Esta anotación está en consonancia con los resultados obtenidos por Menesses y Gresham (2009) donde, a pesar de que el grupo que participó en la tutoría recíproca obtuvo puntuaciones ligeramente superiores que los tutorados de la fija, los dos grupos de estudiantes (fija y recíproca) siendo tutorados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre ellos en cuanto a los logros académicos. Del mismo modo Dufrene y otros (2005) evidenciaron cómo el alumnado que trabajó tanto en con tutoría entre iguales recíproca como en la fija obtuvo beneficios académicos.

Por tanto, son necesarios un mayor número de estudios que aporten resultados más consistentes en este sentido. Investigaciones que permitan desvelar las potencialidades de una modalidad de tutoría sobre otra, si es que las hubiera, con objeto de dar mayor luz a este tema. A pesar de que, tal y como se verá a continuación y a lo largo de este escrito, ambos tipos de tutoría tienen efectos positivos en el alumnado en diferentes dimensiones y variables.

2.4. ESTADO DE LA CUESTIÓN: POTENCIALIDADES DE LA TUTORÍA ENTRE IGUALES

En este apartado se lleva a cabo una revisión de las investigaciones más destacadas en el ámbito del aprendizaje y la tutoría entre iguales y los beneficios que reportan. En primer lugar, se describen algunos de los meta-análisis que ya se han realizado sobre el tema junto a sus principales conclusiones. Seguidamente se aportan aquellos estudios más relevantes que han tenido lugar en la última década y cuyas variables de análisis (algunas de ellas) forman parte de este trabajo. Finalmente, se delimitan brevemente dichas variables de nuestro estudio.

2.4.1 Estudios e investigaciones: Últimas aportaciones de la literatura

A lo largo de la literatura ya se recogen revisiones donde se detallan las investigaciones más prometedoras sobre la tutoría entre iguales en sus diferentes modalidades. A continuación revelamos algunas de ellas junto a sus conclusiones más relevantes clasificadas por las diferentes etapas educativas que se abordan (en este caso no se limitan a las elaboradas en la última década):

Educación Primaria:

- Ginsburg-Block, Rohrbeck y Fantuzzo (2006) realizaron un meta-análisis de 36 estudios donde examinaron los efectos del aprendizaje entre iguales sobre la autoestima, los aspectos sociales y el comportamiento del aprendizaje, encontrando efectos moderados en las tres variables. Los dos primeros factores correlacionaron positivamente con los resultados académicos. Estas intervenciones fueron más efectivas para el alumnado perteneciente a minorías étnicas de zonas urbanas, con bajo rendimiento, y de menor edad. Los resultados sugieren que el aprendizaje entre iguales que se focalizan en los aspectos académicos también puede mejorar el autoconcepto y las variables sociales.
- McMaster, Fuchs y Fuchs (2006) revisaron investigaciones sobre la eficacia del aprendizaje entre iguales en la lectura. Tras quince años de investigación se ha demostrado la efectividad de estos programas en la mejora del rendimiento en la lectura en alumnado con diferentes competencias desde Infantil hasta Secundaria.
- Robinson, Chofield y Steers-Wentzell (2005) hicieron una revisión de la literatura sobre la modalidad *cross-age tutoring* en matemáticas. Pusieron de relieve que estos programas tenían resultados positivos para el estudiantado afro-americano y perteneciente a otras minorías étnicas, así como para estudiantado autóctono que realizó tanto el papel de tutor como el de tutorado. A su vez comentaron el impacto positivo sobre una serie de variables socio-emocionales y actitudinales, así como la mejora de las actitudes del estudiantado hacia la escuela. (Revisión realizada en Primaria y Secundaria).
- Green y otros (2004) llevaron a cabo un análisis de los componentes instruccionales de la tutoría entre iguales en alumnado de segundo grado.
- Rohrbeck y otros (2003) elaboraron una revisión sobre el aprendizaje entre iguales comparándolo con otros grupos que utilizaban otros métodos de enseñanza en

Educación Primaria. Se desvelaron efectos positivos de los métodos basados en el aprendizaje entre iguales en el alumnado que tenía una serie de características concretas: más jóvenes, de poblaciones urbanas, de bajos ingresos y pertenecientes a minorías étnicas.

- Mathes y Fuchs (1994) examinaron 11 investigaciones sobre la tutoría entre iguales en el área de lectura en alumnado con algún tipo de discapacidad. Encontraron cómo este método podía ser eficaz para mejorar la lectura de este alumnado en concreto, aunque no fue más efectiva si se comparaba con otras intervenciones dirigidas por el profesorado tales como la tutoría docente uno a uno o la instrucción en pequeño grupo. (Revisión realizada en Primaria y Secundaria).
- Scruggs y Richtler (1988) revisaron y evaluaron 24 investigaciones empíricas sobre tutoría entre iguales en alumnado que presentaba dificultades de aprendizaje
- Topping (1987) llevó a cabo una revisión de diez proyectos donde se desarrolló el “Paired Reading”. Todos los resultados fueron positivos, se obtuvieron ganancias en la competencia lectora para ambos roles, aunque los tutores se vieron más beneficiados de la experiencia.
- Sharpley y Sharpley (1981) en el meta-análisis realizado sobre un total de 82 estudios en escuelas que trabajaron la tutoría entre iguales encontraron ganancias cognitivas tanto en los tutores como en los tutorados. Concretamente la *same-age tutoring* fue más efectiva que la *cross-age tutoring*.
- Goodlad (1979) en su revisión de la literatura concluyó que el entrenamiento de los tutores mejoraba la efectividad de la tutoría, y la mayor estructuración de las diferentes formas de tutoría obtenía, del mismo modo, mejores resultados.
- Devin-Sheehan (1976) revisó las variables que afectaban al rendimiento académico en la tutoría entre iguales tales como el género, las características personales o el entrenamiento previo recibido antes de iniciar con las sesiones.

Educación Secundaria:

- Okilwa y Shelby (2010) examinaron en doce estudios los efectos de la tutoría entre iguales en el rendimiento académico del estudiantado de Secundaria con discapacidad. Los hallazgos revelan un efecto positivo en sus calificaciones.
- Ritter (2009) realizó un meta-análisis que evaluaba la eficacia de 21 programas estadounidenses sobre tutorías voluntarias. Su objetivo era mejorar las habilidades académicas del estudiantado de Secundaria, y describir en qué condiciones la tutoría

podía ser más eficaz. Encontraron, nuevamente, que la tutoría voluntaria tenía un efecto positivo en el rendimiento del estudiantado.

- Stenhoff y Lignugaris (2007) revisaron 20 artículos sobre la tutoría entre iguales en Secundaria e indagaron sobre las características demográficas de tutores y tutorados, las áreas de estudio que se trabajaron, la formación de los primeros y los efectos en el desempeño de los tutorados. En general, encontraron mayores logros en los tutorados con discapacidad leve y efectos positivos si sus parejas eran instruidas en la tarea.
- Spencer (2006) presenta una síntesis de las investigaciones de 38 estudios datados de 1972 a 2002 sobre la utilización de alumnado con trastornos emocionales o de conducta como tutores y tutorados. Encontraron una gran variedad de modelos de tutoría entre iguales (*cross-age* y *same-age tutoring*: fija y recíproca). Los resultados sugieren que este alumnado puede tener éxito realizando ambos papeles en áreas tales como la lectura, escritura y las matemáticas.
- Kohler y Strain (1990) hicieron una revisión sobre diferentes modalidades de ayuda entre iguales clasificadas en: *peer managers*, *peer tutors*, *peer models* y *group oriented-contingences*.
- Byrd (1990) partiendo de 3 artículos de revisión, 6 ensayos y 9 estudios empíricos sobre tutoría entre iguales concluyó que todos ellos apoyaban este método como estrategia de instrucción. Cada uno hacía hincapié y enfatizaba diferentes aspectos: integración, autoestima y rendimiento, ayuda en la gestión del aula, etc.
- Osguthorpe y Scruggs (1986) revisaron estudios desde 1970 a 1985 donde se analizaba el papel de tutores cuando eran desempeñados por alumnado con algún tipo de discapacidad (retraso mental, dificultades de aprendizaje, conductas disruptivas). Los resultados muestran los beneficios académicos y personales/sociales en este último alumnado.
- Kalfus (1984), a través de una revisión y evaluación de estudios experimentales, encontró cómo los tutores pueden servir de mediadores efectivos tanto en aspectos académicos como en comportamientos o cuestiones no académicas. Además de revelar que la generalización y el mantenimiento a largo plazo de estos programas permiten una interpretación más eficaz de la tutoría entre iguales que intervenciones cortas en el tiempo.
- Cohen, Kulik y Kulik (1982) localizaron más de 500 estudios relativos a la tutoría y realizaron una síntesis cuantitativa de ellos.

Educación Superior:

- Terrion y Leonard (2007) llevaron a cabo una exploración de estudios sobre *mentoring* y propusieron diez características que debían presentar los mentores.
- Topping (1996) realizó un estudio sobre la efectividad de la tutoría entre iguales en esta etapa educativa.

A partir de los diferentes meta-análisis que se han ido sucediendo a lo largo de la historia, se observa cómo en prácticamente todos ellos aprecian la gran potencialidad de la tutoría entre iguales y su incidencia positiva en el rendimiento académico y en las variables afectivas del alumnado. Se trata pues, de un método de aprendizaje eficaz “aplicable” a diferentes etapas educativas y a distintas materias.

A continuación, presentamos algunos de los estudios más relevantes que, a lo largo de la última década, se han desarrollado en el ámbito nacional e internacional. Se han dividido en tres tablas teniendo en cuenta el nivel educativo, en este caso Primaria, Secundaria y Educación Superior (Universidad). En la gran mayoría de ellos se describe la modalidad de tutoría, el área de estudio y las principales conclusiones obtenidas. La información se ha obtenido a través de la base de datos PSYCINFO. Se han intentado plasmar prácticamente la totalidad de los trabajos que se han realizado desde el año 2000 al 2011, a pesar de que aquellos que no estaban disponibles o cuyo acceso estaba restringido no se han podido recoger en esta revisión.

Educación Primaria

AUTOR/ES	TÍTULO	MODALIDAD	ÁREA/ HABILIDADES	CONCLUSION
Maheady, R. (2010)	Classwide Peer Tutoring: Practice, Theory, Research, and Personal Narrative	Classwide peer tutoring	Matemáticas	Mejoras en el rendimiento y en la conducta del alumnado.
Banda, D.; Hart, S. y Liu-Gitz, L. (2010)	Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms.	Tutoría entre iguales recíproca	Habilidades sociales	Incremento en la participación y aumento en el inicio de las respuestas del alumnado con espectro autista.
Karagiannakis, A. (2010)	Classwide peer tutoring: Social status and self-concept of boys with and without behaviour problems.	Casswide peer tutoring		Evidencias de mejoras académicas en el alumnado además de avances importantes en el estatus social.

Udaka, I. (2010)	Cross-age peer tutoring in dialogic reading: Effects on the language development of young children	Cross-age tutoring	Lectura	Alumnado de preescolar fue emparejado con alumnado de quinto de primaria 3 veces a la semana durante 30 minutos (8 semanas) para examinar los efectos de la lectura dialógica.
Miller, D.; Topping, K.; Thurstone, A. (2010)	Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem	Same-age Cross-age	Lectura	Mejora en la autoestima del alumnado participante.
Dufrene, B. y otros (2010)	Peer tutoring for reading fluency as a feasible and effective alternative in response to intervention systems	Tutoría entre iguales	Lectura	Mejora en la lectura del alumnado participante en la tutoría.
Oddo, M.; Barnett, D.; Hawkins, R; Musti-Rao, S (2010)	Reciprocal peer tutoring and repeated reading: Increasing practicality using student groups	Tutoría entre iguales recíproca	Lectura	Mejora en la fluidez y comprensión lectora.
Thurstone, A.; Duran, D.; Cunningham, E.; Blanch, S.; Topping, K. (2009)	International on-line reciprocal peer tutoring to promote modern language development in primary schools	Tutoría entre iguales recíproca	Catalán- Inglés	Aumento de la motivación del estudiantado al participar en contextos reales de comunicación. Se observaron mejoras significativas en los logros académicos y en las actitudes hacia otras lenguas.
Shegar, Ch. (2009)	Buddy Reading in a Singaporean Primary School	Tutoría entre iguales	Lectura	Se evalúa el programa y se incide en las mejoras que se deberían plantear en la formación del alumnado tutor.
Simpkins, K. (2009)	Differentiated Curriculum Enhancements in Inclusive Fifth-Grade Science Classes	Classwide peer tutoring	Ciencias	Alto grado de satisfacción del alumnado y del profesorado con la experiencia.
López, A. y Chainé, S. (2009)	Análisis de los tipos de error en tareas de escritura que son corregidos a través de la tutoría grupal entre compañeros	Classwide peer tutoring	Escritura	Se evidenció una disminución de los errores en la escritura en el alumnado.
Dancer, A (2008)	The effect of a required Character Education and Class-Wide Peer	Classwide peer tutoring	Lectura y escritura	Después de un año de participación en el programa se

	Tutoring program on 5th-grade students' reading and writing performance.			encontraron mejoras en la fluidez lectora, aunque no mejoraron significativamente la comprensión y la escritura.
Oddo, M. (2008)	Reciprocal peer tutoring using repeated reading: A systematic replication using small groups of students	Tutoría entre iguales recíproca	Lectura	Los resultados indicaron que la práctica repetida de lectura a través de la tutoría entre iguales fue eficaz para mejorar la fluidez lectora.
Kamps, D. y otros (2008)	The efficacy of ClassWide peer tutoring in middle schools	Classwide peer tutoring		Los resultados tuvieron un efecto positivo en el alumnado a través de las pruebas semanales que se realizaban.
Shamir, A; Zion, M.; Spector-Levi, O. (2008)	Peer Tutoring, Metacognitive Processes and Multimedia Problem-based Learning: The Effect of Mediation Training on Critical Thinking	Tutoría entre iguales	Pensamiento crítico	Mayor calidad y profundidad en los discursos y en el pensamiento crítico de los tutores y tutorados.
Gilbertson, D.; Witt, J.; Singletary, L.; VanDerHeyden, A. (2007)	Supporting teacher use of interventions: effects of response dependent performance feedback on teacher implementation of a math intervention	Tutoría entre iguales	Matemáticas	Los resultados académicos del alumnado en el área de las matemáticas mejoraron.
Shamir, A. y Lazerovitz, T. (2007)	Peer mediation intervention for scaffolding self-regulated learning among children with learning disabilities.	Cross-age tutoring	Autorregulación alumnado con dificultades de aprendizaje	Los resultados muestran una mayor autorregulación del aprendizaje en comparación con el grupo control.
Kourea, L.; Cartledge, G.; Musti-Rao, S. (2007)	Improving the reading skills of urban elementary students through total class peer tutoring	Tutoría entre iguales	Lectura	Se encontraron mejoras en 5 de los 6 estudiantes en la lectura y en la comprensión lectora.
Calhoon, M. Y otros (2007)	Effects of a peer-mediated program on reading skill acquisition for two-way bilingual first-grade classrooms	Tutoría entre iguales	Lectura	Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de tutoría entre iguales, mejorándose la fluidez lectora.
Sutherland, K. y Snyder, A.	Effects of reciprocal peer tutoring and self-	Tutoría entre iguales recíproca	Lectura	El comportamiento del estudiante mejoró

(2007)	graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders			y aumentaron el número de palabras leídas correctamente.
King, J. (2007)	Reciprocal peer tutoring for children with severe emotional, behavioral and learning problems	Tutoría entre iguales recíproca	Matemáticas	Todos los participantes mostraron una mejora en los cálculos aritméticos y aumentaron el porcentaje de tiempo que pasaban colaborando entre ellos. El profesorado calificó el programa de forma muy positiva.
Madrid, L.; Canas, M.; Ortega-Medina, M. (2007)	Effects of Team Competition Versus Team Cooperation in Classwide Peer Tutoring	Classwide peer tutoring	Deletreo	Cuando se participó en el equipo cooperativo se obtuvieron mejores resultados que cuando se participó en el equipo competitivo.
Shamir, A.; Tzuriel, D.; Rozen, M. (2006)	Peer Mediation: The Effects of Program Intervention, Maths Level, and Verbal Ability on Mediation Style and Improvement in Maths Problem Solving.	Cross-age tutoring	Matemáticas	Los resultados mostraron que el alumnado experimentó puntuaciones significativamente más altas en el grupo de tutoría entre iguales.
Yurik, A. y otros (2006)	Using Peer-mediated Repeated Readings as a Fluency-Building Activity for Urban Learners.	Tutoría entre iguales recíproca	Lectura	Los resultados indican mejoras en la velocidad lectora, la comprensión y precisión del estudiantado que participó en la tutoría.
Buzhardt, J.; Greenwood, Ch.; Abbott, M.; Tapia, Y. (2006)	Research on Scaling Up Evidence-Based Instructional Practice: Developing a Sensitive Measure of the Rate of Implementation	Class-wide tutoring		Se discuten los factores relacionados con la variación en el intervalo de aplicación de la tutoría entre iguales (de 30 a 50 semanas) en cuatro escuelas.
Dufrene, B.; Henington, C.; Townsend, A. (2006)	Peer Tutoring for Reading Fluency: Student Implementation and Effects on Reading Fluency	Tutoría entre iguales	Lectura	Los resultados indican un aumento en la fluidez lectora en los tutorados.
Abbott, M.; Greenwood, C.;	Using Technology-Based Teacher Support	Classwide peer tutoring	Informática	Mejora de los resultados académicos

Buzhardt, J.; Tapia, Y. (2006)	Tools to Scale up the ClassWide Peer Tutoring Program			en todo el alumnado.
Robinson, D.; Steers-Wentzell, K. (2005) (Metanálisis)	Peer and Cross-Age Tutoring in Math:Outcomes and Their Design Implications	Tutoría entre iguales Cross-age tutoring	Matemáticas	Mejoras en la autoestima, autoeficacia y actitudes hacia la escuela en el alumnado que participó en los programas.
Dion, E.; Fuchs, D.; y Fuchs, L. (2005)	Differential effects of peer-assisted learning strategies on students' social preference and friendship making	Classwide peer tutoring	Lectura	Se encontraron efectos positivos en las relaciones sociales en el alumnado que no era popular una vez desarrollado el programa.
Dufrene, B.; Noell, G.; Gilberston, D.; Duhon, G. (2005)	Monitoring Implementation of Reciprocal Peer Tutoring: Identifying and Intervening With Students Who Do Not Maintain Accurate Implementation	Tutoría entre iguales recíproca	Lectura	La ejecución de los estudiantes mejoró gracias a la retroalimentación sobre su desempeño.
Van Keer, H.; Verhaeghe, J.P (2005)	Effects of Explicit Reading Strategies Instruction and Peer Tutoring on Second and Fifth Graders' Reading Comprehension and Self-Efficacy Perceptions	Classwide peer tutoring, Tutoría entre iguales recíproca, Cross- age tutoring	Lectura	Mejoras en las competencias académicas en las 3 condiciones analizadas.
Van Keer, H. (2004)	Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring	Cross-age tutoring, Tutoría entre iguales recíproca	Lectura	Mejores resultados en la lectura en los dos grupos experimentales comparados con el grupo control.
Medcalf, J.; Glynn, T.; Moore, D. (2004)	Peer Tutoring in Writing: A school systems approach	Cross-age tutoring	Escritura	El alumnado presentó una gran motivación intrínseca a la hora de participar en la dinámica. Además de ganancias en la precisión y en los índices de la claridad del mensaje.
Jun, Y. (2004)	Developing a computer-based peer tutoring system	Tutoría entre iguales	Matemáticas	Los hallazgos de esta investigación muestran que es necesario prestar atención al estilo de aprendizaje del alumnado y a la

				complejidad de la tarea.
Topping, K.; Kearney, M.; McGee, E.; Pugh, J. (2004)	Tutoring in mathematics: a generic method	Tutoría entre iguales	Matemáticas	El grupo experimental de tutoría entre iguales obtuvo mayores logros académicos que el control.
Topping, K.; Bryce, A. (2004)	Cross-Age Peer Tutoring of Reading and Thinking: Influence on thinking skills	Cross-age tutoring	Lectura	Los tutorados del grupo “Pensar en pareja” mostraron mejores resultados en las habilidades de pensamiento que los tutorados del grupo “Leer en pareja”.
Kiarie, M. (2003)	The differential effects of peer tutoring and peer tutoring with a group contingency on the spelling performance and disruptive behavior of fourth-grade students in a general education classroom	Classwide peer tutoring	Lectura	En la tutoría el estudiantado logró una puntuación alta en la prueba de ortografía y se dieron un número menor de conductas disruptivas.
Topping, K.; Campbell, J.; Douglas, W.; Smith, A. (2003)	Cross-age peer tutoring in mathematics with seven- and 11-year-olds: Influence on mathematical vocabulary, strategic dialogue and self-concept	Cross-age tutoring	Matemáticas	Los tutorados obtuvieron ganancias significativas en la escala de autoestima. En las interacciones se desveló un aumento en la utilización de vocabulario matemático.
Fuchs, D; Fuchs, L.S.; Mathes, P.G.; Martinez, E.A. (2002)	Preliminary Evidence on the Social Standing of Students with Learning Disabilities in PALS and No-PALS Classrooms	Tutoría entre iguales	Habilidades sociales	El alumnado con dificultades de aprendizaje fue más aceptado socialmente y gozó del mismo estatus social que sus compañeros sin dificultades.
Veerkamp, M. (2002)	The effects of classwide peer tutoring on the reading achievement of urban middle school students	Classwide peer tutoring	Lectura	Los resultados muestran un mejor rendimiento en las pruebas realizadas concluida la experiencia.
Nugent, M. (2001)	Raising reading standards -- the Reading Partners approach: cross-age peer tutoring in a special school	Cross-age tutoring	Lectura	Progresos evidentes en la mejora de la lectura, la autoestima, mayores actitudes positivas hacia la escuela en ambos roles.
Fisher, D.	Cross age tutoring:	Cross-age	Lectura	Los resultados

(2001)	Alternatives to the reading resource room for struggling adolescent readers	tutoring		sugieren que la tutoría fue beneficiosa para el estudiantado.
Mathes, P. y Babyak, A. (2001)	The effects of peer-assisted literacy strategies for first-grade readers with and without additional mini-skills lessons		Lectura	Los resultados indican que el alumnado obtuvo mayor rendimiento en la lectura.
Utley, C.A y otros (2001)	ClassWide peer tutoring: An effective teaching procedure for facilitating the acquisition of health education and safety facts with students with developmental disabilities	Classwide peer tutoring	Salud	Se revelan ventajas en la utilización del CWPT para adquirir conocimientos básicos sobre temas de salud.
Nath, L.y Ross, L. (2001)	The influence of a peer-tutoring training model for implementing cooperative groupings with elementary students	Tutoría entre iguales		El grupo que recibió formación obtuvo mejoras en las habilidades de comunicación y colaboración.
Dill, E.; Boykin, A.W. (2000)	The Comparative Influence of Individual, Peer Tutoring, and Communal Learning Contexts on the Text Recall of African American Children	Tutoría entre iguales	Lengua	El alumnado que participó en la tutoría entre iguales mostró unas actitudes positivas hacia el estudio.

Tabla 6. Estudios Educación Primaria (última década)

Secundaria

AUTOR/ES	TÍTULO	MODALIDAD	ÁREA/ HABILIDADES	CONCLUSION
Mascaret, N. (2011)	Badminton player-coach' interactions between failing students	Tutoría entre iguales recíproca	Educación física	Los resultados mostraron que el grupo que participó en la tutoría entre iguales invirtió más tiempo en la observación y obtuvo mejores logros motóricos.
Ensergueix, P.J.; Lafont, L. (2010)	Reciprocal peer tutoring in a physical education setting: Influence of peer tutor	Tutoría entre iguales recíproca	Educación Física	Importancia del entrenamiento de los tutores. Aumento del rendimiento del alumnado.

	training and gender on motor performance and self-efficacy outcomes			
Karsenty, R. (2010)	Nonprofessional mathematics tutoring for low-achieving students in secondary schools: A case study	Cross-age tutoring	Matemáticas	A partir de estas experiencias se evidenció un aumento de las calificaciones en matemáticas de sus participantes.
Gavota, M. y otros (2010)	Computer-supported peer commenting: a promising instructional method to promote skill development in vocational education	Tutoría entre iguales recíproca	Escritura	El alumnado realizó correcciones y comentarios de gran utilidad a sus compañeros mejorando significativamente su competencia como escritores.
Scheeler, M.C.; Macluckie, M.; y Albright, K. (2010)	Effects of immediate feedback delivered by peer tutors on the oral presentation skills of adolescents with learning disabilities	Tutoría entre iguales	Comunicación oral	El feedback inmediato proporcionado por los tutores favoreció la mejora de sus habilidades de expresión oral.
Bobroff, S y Sax, C. (2010)	The effects of peer tutoring interview skills training with transition-age youth with disabilities	Tutoría entre iguales fija	Preparación entrevistas de trabajo	Mejora de las habilidades para enfrentarse a entrevistas de trabajo a partir de las interacciones de las parejas.
Spörer, N. y Brunstein, J. (2009)	Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance.	Tutoría entre iguales	Lectura	En el estudio se obtuvieron mejoras en la comprensión lectora cuando se participó en la tutoría.
Duran, D. y Monereo, C. (2008)	The Impact of Peer Tutoring on the Improvement of Linguistic Competence, Self-Concept as a Writer and	Tutoría entre iguales fija y recíproca	Catalán	Mejoras en la competencia curricular, incremento del autoconcepto en los tutores de la fija y en todos los participantes de la

	Pedagogical Satisfaction			recíproca.
Pyron, M. (2007)	I hear you, but i don't understand you': The effects of peer tutoring for helping secondary esl students achieve academic success	Tutoría entre iguales	Texas Assessment of Knowledge and Skills (TAKS)	La tutoría entre iguales aumentó la competencia lingüística del estudiantado.
Walker, E. (2007)	The structure and culture of developing a mathematics tutoring collaborative in an urban high school	Tutoría entre iguales	Matemáticas	En este artículo se analizan las interacciones entre los tutores y tutorados, los docentes, el discurso matemático y las relaciones de colaboración surgidas.
Ismail, H.; Alexander, J. (2005)	Learning Within Scripted and Nonscripted Peer-Tutoring Sessions: The Malaysian Context	Tutoría entre iguales	Física	Se concluye que se obtienen mejores resultados con una tutoría altamente estructurada.
Gautreaux, G. (2005)	The effects of monitoring training on the acquisition of an observational learning repertoire under peer tutoring conditions, generalization and collateral effects	Tutoría entre iguales	Matemáticas	Todos los participantes mostraron un aumento en el rendimiento en las matemáticas al trabajar por parejas.
Duran, D.; Monereo, C. (2005)	Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring	Tutoría entre iguales fija y recíproca	Catalán	Los resultados evidenciaron mejoras en la competencia curricular estudiada en todo el alumnado. El autoconcepto escritor mejoró en el alumnado que tuvo la oportunidad de ejercer el rol de tutor. Únicamente los tutorados de la fija se sentían más satisfechos con las ayudas de sus compañeros que con la de los docentes.
Green, S.; Alderman, G.; Liechty, A. (2004)	Peer Tutoring, Individualized Intervention, and Progress	Cross-age tutoring	Lectura	Satisfacción con la experiencia por parte de tutores y tutorados y un aumento en el

	Monitoring With At-Risk Second-Grade Readers			número de palabras leídas correctamente.
King, J, y Taffe, R. (2003)	'How shall we sign that?': Interactions between a profoundly deaf tutor and tutee involved in a cross-age paired reading program	Cross-age tutoring	Literatura	Los resultados del programa indican que la tutoría fue una estrategia eficaz para mejorar los logros académicos en el alumnado sordo.
Mastropieri, M.; Scruggs, T.; Spencer, V.; Fontana, J. (2003)	Promoting success in high school world history: Peer tutoring versus guided notes	Tutoría entre iguales	Historia	El estudiantado asignado al grupo de tutoría entre iguales consiguió mejoras en las evaluaciones de los contenidos y aumentaron su nivel de comprensión de los textos.
Jun, Y. (2003)	Facilitating Mathematical Learning with a Peer Tutoring System: Lessons Learned	Tutoría entre iguales	Matemáticas	Los resultados empíricos revelaron una mejora en los procesos de aprendizaje de las matemáticas.
Legrain, P.; D'Arripe-Longueville; Gernigon, C. (2003)	The influence of trained peer tutoring on tutors' motivation and performance in a French boxing setting	Tutoría entre iguales	Francés	Se evidenciaron mejores resultados académicos en el grupo que tuvo entrenamiento previo que el que no recibió formación.
McDonnell, J.; Mathot-Buckner, C.; Thorson, N.; Fister, S. (2001)	Supporting the inclusion of students with moderate and severe disabilities in junior high school general education classes: The effects of classwide peer tutoring, multi-element curriculum, and accommodations	Classwide peer tutoring		El programa aumentó las tasas de respuesta de todo el alumnado. Y también se reveló la reducción de las conductas competitivas en el alumnado sin discapacidad.
Grossen, M.; Bachmann, K (2000)	Learning to collaborate in a peer-tutoring situation: Who learns? What is learned?	Cross-age tutoring	Alemán	El estudio muestra la complementariedad que se establece entre los roles de tutores y tutorados. El aprendizaje se da gracias a las interacciones que se

				establecen entre ambos, a pesar de que es el tutor el que se hace cargo de la mayor parte del trabajo cognitivo.
Dennison, S. (2000)	A win-win peer mentoring and tutoring program: A collaborative model	Mentoring		Los resultados muestran un incremento estadísticamente significativo en la autoestima del alumnado y actitudes positivas hacia la escuela y una mejora en el comportamiento del alumnado.

Tabla 7. Estudios educación Secundaria (última década)

Universidad

AUTOR/ES	TÍTULO	MODALIDAD	ÁREA/ HABILIDADES	CONCLUSION
Knobe, M. (2010)	Undergraduate Curricular Training in Musculoskeletal Ultrasound: The Impact of Preexisting Anatomic Knowledge	Cross-age tutoring	Anatomía	Los contenidos básicos de la materia fueron transferidos correctamente al alumnado con un conocimiento pobre de los mismos contenidos.
Knobe, M. y otros (2010)	Peer teaching: A randomised controlled trial using student-teachers to teach musculoskeletal ultrasound	Cross-age tutoring	Medicina	A través de la tutoría entre iguales se evidenció cómo el uso de técnicas complejas podían ser enseñadas por el estudiantado.
Asghar, A (2010)	Reciprocal peer coaching and its use as a formative assessment strategy for first-year students	Reciprocal peer coaching	Medicina	La tutoría entre iguales recíproca reveló mayores niveles de motivación en el estudiantado.
De Smet, M.; Van Keer, H.; De Weber, B.; Valckle, M. (2010)	Studying thought processes of online peer tutors through stimulated-recall interviews	Cross-age tutoring	Procesos cognitivos	En este estudio se revisaron las variables: empleo de estrategias, razones para la

				intervención, experiencia de las discusiones, evaluación del apoyo del profesorado, satisfacción de los tutorados y evolución.
De Weber, B.; Van Keer, H.; Schellens, T.; Valckle, M. (2010)	Structuring asynchronous discussion groups: Comparing scripting by assigning roles with regulation by cross-age peer tutors	Cross-age tutoring		Los resultados del estudio indicaron que los estudiantes lograron niveles significativamente más altos en la construcción del conocimiento.
Parkison, P. y Bartek, J. (2010)	Peer mentoring and collaboration in the clinical setting: A case study in dental hygiene	Mentoring	Higiene dental	En esta investigación se explora el impacto del aprendizaje entre iguales en la autoeficacia del estudiantado.
Colvin, J. y Ashman, M. (2010)	Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education	Mentoring		Este estudio revela las diferentes perspectivas que tienen los mentores sobre su rol. Además de los riesgos y beneficios de este papel.
De Smet, M.; Van Keer, H.; De Wever, B.; Valckle, M. (2010)	Cross-age peer tutors in asynchronous discussion groups: Exploring the impact of three types of tutor training on patterns in tutor support and on tutor characteristics	Cross-age tutoring	Ciencias de la educación	El objetivo de este estudio fue explorar la posibilidad de optimizar la calidad y la naturaleza del apoyo entre los compañeros.
Goto, K.; Schneider, J. (2010)	Learning through Teaching: Challenges and Opportunities in Facilitating Student Learning in Food Science and Nutrition by Using the Interteaching Approach	Tutoría entre iguales recíproca	Nutrición	El método fomentó el pensamiento crítico y el incremento en su motivación, además de una mejora del aprendizaje percibido.
Nikendei, C.; Andreesen, S.;	Cross-year peer tutoring on internal medicine	Cross-age tutoring	Medicina	A través de la <i>cross-age tutoring</i> se

Hoffmann, K.; Junger, J. (2009)	wards: Effects on self-assessed clinical competencies-A group control design study			evidenció un aumento de la confianza del estudiantado en sí mismo.
Jones, C.; King, A. (2009)	Peer learning in the music studio	Cross-age tutoring	Música	A través de esta modalidad de tutoría entre iguales se fomentó el aprendizaje colaborativo entre el alumnado.
Cheng, Y. y Ku, H. (2009)	An investigation of the effects of reciprocal peer tutoring	Tutoría entre iguales recíproca	Tecnología educativa	La investigación reveló actitudes positivas de ayuda en el alumnado y su agrado con la dinámica por la oportunidad de poder trabajar con compañeros.
Parkinson, M. (2009)	The effect of peer assisted learning support (PALS) on performance in mathematics and chemistry	Cross-age tutoring	Matemáticas y química	Se concluyó con un progreso y aumento académico en el alumnado participante en la tutoría entre iguales.
Austin, C.; Braidman I. (2008)	Support for portfolio in the initial years of the undergraduate medical school curriculum: what do the tutors think?	Mentoring	Medicina	La formación que recibieron los tutores y las anotaciones que les ofrecieron a sus compañeros tutorados les ayudaron a desarrollar mejor su papel.
Dekihnet, R. (2008)	Online enhanced corrective feedback for ESL learners in higher education	Tutoría entre iguales fija	Escritura (inglés)	Los resultados mostraron una sensibilización más alta hacia el idioma en el alumnado no nativo. Los participantes la consideraron como una práctica agradable.
Emurian, H.; Holden; H.; Abarbanel, R. (2008)	Managing programmed instruction and collaborative peer tutoring in the classroom: Applications in teaching Java		Informática	Las calificaciones del alumnado, una vez finalizada la ayuda entre iguales, fueron positivas tanto en

				los tutores como en los tutorados.
Lassegard, J. (2008)	The effects of peer tutoring between domestic and international students: the tutor system at Japanese universities	Tutoría entre iguales	Acogida del estudiantado internacional	Los tutorados apreciaron las relaciones interpersonales que establecieron con los tutores, y éstos últimos valoraron las mejoras en sus habilidades y competencias.
Terrion, J. y Leonard, D. (2007)	A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review	Mentoring		En esta revisión de la literatura se ofrecen las 10 características que ha de tener un buen mentor.
Vogel, G.; Fresko, B.; Wertheim, C. (2007)	Peer tutoring for college students with learning disabilities: Perceptions of tutors and tutees	Tutoría entre iguales		En este estudio se lleva a cabo la evaluación del programa PERACH, proyecto destinado a alumnado con dificultades de aprendizaje.
Colvin, J (2007)	Peer tutoring and social dynamics in higher education	Tutoría entre iguales		Los resultados de este estudio evidencian las dificultades con las que se encuentran los tutores y la gran cantidad de tiempo que dedican a la preparación de estas actividades.
Sánchez, R.; Bauer, T. y Paronto, M. (2006)	Peer-Mentoring Freshmen: Implications for Satisfaction, Commitment, and Retention to Graduation.	Mentoring		Se realizó un estudio longitudinal durante cuatro años donde se comprobó un alto grado de satisfacción con el programa de todo el alumnado.
Johnson, G. (2006)	Online study groups: Reciprocal peer questioning versus mnemonic devices	Tutoría entre iguales recíproca	Psicología de la educación	Los estudiantes del grupo de tutoría entre iguales, a pesar de que no obtuvieron

				diferencias en el rendimiento académico comparado con otros grupos, mostraron niveles más altos de satisfacción y ampliaron sus lecturas.
Schleyer, G.; Langdon, G.; James, S. (2005)	Peer tutoring in conceptual design	Tutoría entre iguales fija	Ingeniería	A partir de la tutoría se desarrollaron y mejoraron las habilidades para resolver problemas y se dio un aumento de la responsabilidad de sus propios aprendizajes.
Oates, G.; Paterson, J.; Reilly, I.; Statham, M. (2005)	Effective tutorial programmes in tertiary mathematics	Cross-age tutoring	Matemáticas	Se proporcionan evidencias sobre la efectividad del programa a través de encuestas con los participantes.
Murpy, J. y Adams, A. (2005)	Exploring the benefits of user education: a review of three cases studies	Tutoría entre iguales, Mentoría	Medicina	En este estudio se explicitan los beneficios generales que se obtienen a través de la tutoría entre iguales y la mentoría.
Parr, G.; Wilson, J.; Godinho, S.; Longaretti, L. (2004)	Improving pre-service teacher learning through peer teaching: process, people and product	Tutoría entre iguales	Educación	El estudiante se benefició de la experiencia. El conocimiento sobre el aprendizaje entre iguales fue especialmente valioso para todos los agentes. Se muestra el alcance de esta metodología para toda la enseñanza y el aprendizaje de contextos diferentes.

Legrain, P.; d'Arripe-Longueville, F.; Gernigon, C. (2003)	Peer tutoring in a sport setting: Are there any benefits for tutors?	Tutoría entre iguales	Educación física	Los resultados indican que la tutoría entre iguales implica un mayor rendimiento físico y mejora de la eficacia personal.
Kowalsky, R.; Fresko, B. (2002)	Peer Tutoring for College Students with Disabilities	Tutoría entre iguales		A través de esta experiencia se desvelan los beneficios académicos y sociales en alumnado con dificultades de aprendizaje
Evans, W.; Flower, J.; Holton, D. (2001)	Peer tutoring in first-year undergraduate mathematics	Tutoría entre iguales	Matemáticas	El alumnado mostró gran satisfacción con la experiencia.
Chan, D. (2000)	Developing the creative leadership training program for gifted and talented students in Hong Kong		Habilidades para la tutoría	En este estudio se formó a estudiantes con sobredotación intelectual en habilidades de liderazgo y la transferencia de estos conocimientos y habilidades a sus compañeros tutorados.

Tabla 8. Estudios Educación Superior (última década)

Revisados los diferentes estudios en las distintas etapas educativas se intuyen los numerosos beneficios que adquiere el estudiantado cuando participa en la tutoría entre iguales o en alguna de sus modalidades. 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. La gran mayoría de experiencias que encontramos en la Educación Primaria se centran en la Lectura y en las Matemáticas. Se apunta un aumento del rendimiento en estas dos áreas, incrementándose la velocidad, la fluidez y la comprensión lectora o la mayor utilización del vocabulario matemático. Siguiendo con esta etapa, se plantea una mejora de la autoestima de los participantes, además de una mayor satisfacción, motivación y unas actitudes positivas hacia el tema de trabajo y la escuela.

En el caso de la Educación Secundaria las áreas que se abordan son más variadas, encontramos estudios en Matemáticas, Ciencias, Historia o Lengua. Los resultados, en la misma línea que en la anterior etapa, también señalan un aumento del rendimiento y de las competencias académicas, además del incremento de la autoestima del estudiantado.

Finalmente, en la Educación Superior la tutoría entre iguales en sus diferentes modalidades se plantea en titulaciones como Psicología o Ingeniería, aunque la mayoría se focalizan en Medicina. A lo largo de la literatura encontramos una gran cantidad de estudios relacionados con este último campo. Respecto a los beneficios que se obtienen a través de este método encontramos un progreso académico y una gran satisfacción con las interacciones y las relaciones interpersonales dentro del seno de las propias parejas.

2.4.2 Beneficios de la tutoría entre iguales: Variables a tener en cuenta

Centrándonos en la tutoría entre iguales y en sus diversas modalidades es momento de concretar aquellas ganancias cognitivas, sociales o emocionales que se obtienen a través de este método. En los trabajos de Álvarez y González (2005), Boud, Cohen y Sampson (2001), Duran, Torró y Vila (2003), Duran y Monereo (2005), Goodlad y Hirst (1990), Gordon (2005), Topping (1988) y Greenwood y otros (1993) se describen algunas de estas potencialidades. A continuación presentamos aquellas más relevantes apuntadas por estos autores y las agrupamos y clasificamos en diferentes dimensiones:

Rendimiento académico
<ul style="list-style-type: none"> -El aprendizaje y la mejora de habilidades académicas. -La comprensión más profunda de las áreas de estudio. -La reducción de la tasa de fracaso. -El incremento de recibir ayudas individualizadas y corrección de errores inmediatos.
Autoconcepto
<ul style="list-style-type: none"> -El desarrollo de una autoimagen más positiva. -La mejora de la autoestima.
Actitudes positivas
<ul style="list-style-type: none"> -El desarrollo de actitudes más positivas hacia el aprendizaje, las tareas académicas, la escuela y el profesorado. -La disminución del absentismo escolar y la mayor puntualidad.

<ul style="list-style-type: none"> -El aumento de la motivación por parte del alumnado. -La mayor implicación del alumnado en las tareas académicas.
Competencias/Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> -El incremento de la autonomía en el alumnado. -El incremento de las habilidades de pensamiento crítico. -El aumento del sentido de responsabilidad por parte del alumnado. -La posibilidad de creación del diálogo entre las parejas, lo cual permite la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje (metacognición). -El desarrollo de habilidades en la organización y la planificación de las actividades de aprendizaje. -El desarrollo de las habilidades sociales y psicosociales.
Clima de aula
<ul style="list-style-type: none"> -La creación de un clima de aula más relajado. -La mejor interacción y conexión entre los compañeros. -La generación de un espíritu de cooperación en el aula. -La creación de condiciones que promueven una relación de confianza mutua. -El incremento del tiempo destinado al trabajo activo y la participación por parte del alumnado.
Profesorado
<ul style="list-style-type: none"> -El aumento de la confianza y de las altas expectativas hacia el alumnado por parte del profesorado. -La concentración de los docentes en los casos individuales que requieren más ayuda. -La eliminación de la relación de autoridad y de la distancia que se da entre el alumnado y el profesorado. -La relativización de la ratio de las aulas.

Tabla 9. Beneficios de la tutoría entre iguales

Una vez descritas las ventajas que, de forma general, se obtienen a través de la tutoría entre iguales, en las siguientes líneas aportamos algunos de los beneficios que se formulan para los tutores (Allen, 1976; Briggs, 1974; Topping, 1988):

Rendimiento académico
<ul style="list-style-type: none"> -Mejoras en el rendimiento académico. -Revisión y consolidación de los aprendizajes adquiridos y reformulación de los nuevos conceptos para adecuarlos a los ya existentes.

Autoestima
<ul style="list-style-type: none"> -Refuerzo de su autoestima. -Incremento de la confianza en sí mismos. -Sentimiento de utilidad: están realizando una tarea “útil”.
Competencias/Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> -Mejora de las habilidades comunicativas y sociales. -Incremento del sentido de la responsabilidad. -Mejor comprensión y aceptación de puntos de vista diferentes a los suyos.
Actitudes positivas
<ul style="list-style-type: none"> -Actitudes positivas hacia el tema objeto de estudio. -Actitudes positivas hacia la escuela y hacia los docentes, con los cuáles se identifican y comprenden mejor su labor. -Conciencia del diferente bagaje de sus compañeros y respeto hacia esa diversidad. -Aumento de la motivación académica

Tabla 10. Beneficios de los tutores

Por su parte, los beneficios más destacados para los tutorados serían los siguientes (Briggs, 1975; Goodlad, 1998; Topping, 1988):

Rendimiento académico
<ul style="list-style-type: none"> -Mejoras académicas. -Percepción de que se obtienen más aprendizajes. -Incremento de las oportunidades para ofrecer una respuesta. -Actividades ajustadas a sus conocimientos. -Atención individualizada. -Feedback inmediato.
Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> -Reducción del absentismo/Incremento de la puntualidad -Las “lecciones” se hacen más amenas, interesantes, fáciles de comprender y de seguir, y aumenta la motivación del alumnado.

Tabla 11. Beneficios de los tutorados

En la discusión que se ha iniciado en el punto anterior sosteníamos la potencialidad de la tutoría recíproca versus la fija. Es interesante plantear como, efectivamente, el desarrollo y la alternancia de los dos roles y la posibilidad de desempeñar ambos papeles, va a permitir que estos beneficios se sumen y puedan ser adquiridos por un mismo estudiante.

Tal y como ya hemos visto, y según los autores señalados, se obtienen un mayor número de ventajas cuando se desarrolla el papel del tutor y estas representan una mayor variedad de “dimensiones”. Si se observan las tablas 10 y 11, veremos cómo hay una gran incidencia en aspectos relacionados con el autoconcepto del tutor y la adquisición de competencias básicas (autonomía, responsabilidad...). Por su parte, en los tutorados se plantean cuestiones relativas al rendimiento académico, se produce una mayor conciencia de la producción y consolidación de aprendizajes. Aunque por el contrario, no aparecen ni se evidencian cuestiones relacionadas con el autoconcepto, variable de gran importancia y fuertemente relacionada con el rendimiento académico.

A partir de la revisión de la literatura llevada a cabo en este trabajo presentamos la descripción de cuatro de las variables que forman parte de esta investigación. Hemos decidido analizar el rendimiento y las expectativas académicas, el autoconcepto y la actitud de solidaridad. Veamos a continuación algunas cuestiones clave de estas variables.

Si se quiere comprobar la efectividad de un método de enseñanza-aprendizaje es necesario evidenciar la incidencia que éste posee sobre el rendimiento o el nivel de adquisición y consolidación de los contenidos y/o habilidades. Son muchas las denominaciones que se han atribuido a este concepto: aptitudes escolares, desempeño, etc. El rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, se trata de una medida de las capacidades del alumnado que expresa lo aprendido a lo largo de un proceso formativo. Gómez (1986) lo concibe como el nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidas por un estudiante y expresadas mediante cualquier procedimiento de evaluación. Con el análisis de esta variable pretendemos replicar las conclusiones que señalaron Johnson y otros (1981) quienes apuntaron que las situaciones cooperativas eran superiores a las competitivas y a las individuales en cuanto al rendimiento y a la producción de los participantes. Además de confirmar uno de los beneficios más patentes de la tutoría entre iguales, tal y como hemos visto anteriormente, la mejora del rendimiento académico y la consolidación de los aprendizajes en el tiempo.

Por su parte, el autoconcepto se definiría como las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma y que han sido formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente. Está influenciado, de manera especial, por los refuerzos y el feedback de los otros, así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). Para Mead (1934), el autoconcepto sería multidimensional, en tanto que habría tantas dimensiones como roles desempeña la

persona a lo largo de su vida, y jerárquico, ya que unas autopercepciones tendrían mayor importancia que otras. Del mismo modo que el rendimiento académico, el autoconcepto es una de las variables que mayor incidencia ha tenido en los estudios sobre el aprendizaje cooperativo, y concretamente sobre la tutoría entre iguales. La posibilidad de verse capaz, de ofrecer ayudas y de sentirse útil durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje son facilitadores que permiten un aumento del autoconcepto en algunas de sus dimensiones. En este sentido, es importante señalar cómo en los niveles de Secundaria y Universidad de este estudio, en las pruebas utilizadas se han distinguido dos factores dentro del autoconcepto: el académico y el social (en el capítulo tres se describen cada uno de estos dos componentes). A partir de la revisión de la literatura se ha comprobado cómo esta es una de las variables que sufre un incremento cuando se plantea la tutoría en las aulas en las distintas etapas educativas.

La tercera de las variables que forma parte de esta investigación es la actitud de solidaridad. Las conductas prosociales hacen referencia a todos aquellos actos encaminados a beneficiar a otros individuos de alguna manera. La actitud es la dirección de la conducta, es una afirmación evaluativa o juicio en relación con objetos, personas o hechos (Robbins, 1996 y Hollander, 1968). Se entiende por prosocialidad a aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales. Además de aumentar la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados (Roche Olivar, 1998). El reconocimiento de la alteridad crea un verdadero “nosotros” que no tiene fronteras, es esa universalidad el lugar propio de la acción docente. La relación dinámica entre el reconocimiento de lo particular y la apertura a lo universal es el espacio propio de la solidaridad (Escámez, 1999). El aprendizaje cooperativo puede influir sobre la conducta social y motivacional (Melero y Fernández, 1995). 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 con algún tipo de necesidad educativa y mejoran las habilidades sociales. La interacción entre compañeros proporciona oportunidades para practicar la 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).

Finalmente las expectativas en cuanto a la nota esperada, estarían fuertemente relacionadas con la autoeficacia percibida por el estudiantado. Para Bandura (1997) la autoeficacia haría referencia a las capacidades que un individuo percibe que tiene para aprender o llevar a cabo determinadas tareas. Estos juicios se realizan sobre las propias capacidades y se forman, entre otros, a partir del rendimiento existente o del aprendizaje vicario. En el ámbito académico las creencias de autoeficacia influirían en la motivación académica, en la formación del autoconcepto y en el rendimiento escolar (Elliott y Dweck, 1988; Leondari y Gialamas, 2002; Skaalvik, 1997; Smiley y Dweck, 1994). Se considera la existencia de una influencia bidireccional y recíproca entre la autoeficacia y el rendimiento académico (Bandura, 1997). Si partimos de la base que la autoeficacia hace referencia a las valoraciones específicas del contexto, podemos decir que es más fácilmente modificable, si la comparamos con, por ejemplo, el autoconcepto. Permite establecer juicios sobre tareas o actividades concretas para las que una persona se siente capacitada. En este sentido se puede apreciar cómo este concepto está fuertemente relacionado con las expectativas académicas, tal y como se tratan en este trabajo, ya que el alumnado realiza una previsión de la nota que espera obtener, y por tanto emite un juicio sobre las metas que considera va a alcanzar.

En este capítulo se han revisado los antecedentes y la conceptualización de la tutoría entre iguales. Además de plantearse diferentes propuestas de aprendizaje y apoyo entre pares. Se ha caracterizado el rol de tutor y tutorado y se ha iniciado la discusión sobre las potencialidades de la modalidad recíproca sobre la fija. No existen aportaciones concluyentes al respecto, a pesar de que se han señalado algunos argumentos que parecen apuntar en esta línea. Los mayores beneficios que se le otorgan al tutor cuando tiene la oportunidad de desempeñar este rol, relacionados básicamente con la mejora del rendimiento, el autoconcepto o las habilidades sociales, o el intercambio democrático y simétrico basado en el principio democrático de dar y recibir son algunas de las cuestiones que nos hacen apostar por la reciprocidad y por este tipo de modalidad.

Como se ha podido comprobar, la tutoría entre iguales, en los últimos años y en sus diferentes modalidades, se ha convertido en uno de los métodos de aprendizaje cooperativo más documentados y estudiados que facilita y desarrolla tanto logros académicos como sociales en todo el estudiantado (Tabacek, McLaughlin y Howards, 1994). La gran mayoría de las investigaciones se han centrado en analizar el rendimiento académico (variable imprescindible si tenemos en cuenta que se trata de un método de

enseñanza-aprendizaje), pero también el autoconcepto o las habilidades sociales y competencias que adquiere el estudiantado. Las materias y áreas diversas y los diferentes niveles en los que se ha implementado dan cuenta de sus grandes potencialidades en contextos muy diferenciados y que poseen una idiosincrasia particular. Lo que sí parece estar claro es que, día a día, son más las iniciativas sobre la tutoría entre iguales que se van implementando en las escuelas, institutos e incluso en las Universidades. Este extracto no es más que una muestra del trabajo que se realiza en este sentido, ya que son muchos los centros e instituciones que la plantean en sus aulas pero que no las recogen en artículos científicos (desgraciadamente).

La tutoría entre iguales se erige como uno de los métodos que desarrollan y están en la línea de los principios marco de la educación inclusiva y del aprendizaje cooperativo. Numerosos autores e instituciones relevantes que trabajan en pro de la educación inclusiva conciben la tutoría entre iguales 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. Esta participación activa del estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye uno de los aspectos más relevantes que facilita y establece un compromiso real del estudiantado en todo este proceso, y consecuentemente con la materia que se trabaja. Así pues, 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 en cada sesión y mejorando su rendimiento, autoconcepto o actitudes hacia los centros.

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

CAPÍTULO

3

En este capítulo se presentan los aspectos más relevantes relativos a la metodología empleada para el desarrollo de este estudio. Se explicitan detalladamente los objetivos, preguntas de investigación, métodos, informantes y cada uno de los instrumentos seleccionados.

3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En esta investigación partimos de un modelo de escuela y de centros basados en la Educación Inclusiva. Giné (1998), Stainback y Stainback (1992) y Parrilla (2001) plantean como principio básico de las prácticas inclusivas que todos pertenezcan y puedan aprender en el aula ordinaria. En ellas se fomentan estrategias y métodos que apuestan por la atención de todo el alumnado a través de redes de apoyos naturales, mediante la cooperación y la colaboración con actividades igualitarias más que con actividades independientes y competitivas. En este modelo se integra una de las cuestiones clave de la educación actual, el trabajo de algunas de las competencias básicas, plasmadas en la Ley

Orgánica de Educación y en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Como bien apunta el Informe Delors (1996), no se trata sólo de aprender a conocer, sino también de aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

A partir de este marco, el profesorado ha de ser capaz de plantear actuaciones en el aula que posibiliten la participación activa de todo el alumnado y, a la vez, desarrollar competencias tales como la autonomía e iniciativa personal o la gestión eficaz de la información (competencias básicas recogidas en la legislación educativa). Precisamente, uno de los retos de los docentes del siglo XXI es éste: poder compartir los procesos de enseñanza-aprendizaje con todo el alumnado aprovechando su potencial y el *peer power* (Duran, 2003). Además de ofrecer una educación de calidad para todos y todas obteniendo el máximo rendimiento de cada uno.

Es necesario que los docentes cuenten con estrategias o métodos de trabajo que vayan en esta dirección ya que son frecuentes las quejas del profesorado en este sentido. En ocasiones, plantean que no disponen de las habilidades suficientes para gestionar sus clases, o que se encuentran con una gran cantidad de alumnado en sus aulas que presentan conocimientos, intereses, motivaciones, etc., muy variados que no les permiten atenderlos de forma eficaz. Por tanto, una de las formas de paliar estas situaciones es optar por métodos de enseñanza-aprendizaje en los que el alumnado posea un papel más activo en todo este proceso, lo compartan con el profesorado y se presten ayudas. Construyendo, de este modo, aulas donde se fomente la cooperación y colaboración y en las que todos sean importantes y necesarios por el papel que tienen asignado.

Centrándonos en nuestra investigación, la particularidad de ésta estriba en que, a través de la tutoría entre iguales y en un mismo estudio, se trabajan algunas de las competencias básicas necesarias en la actual sociedad de la información. Desde un enfoque de aula inclusivo se abordan diferentes niveles educativos (Primaria, Secundaria y Universidad) y materias (Valenciano, Biología y Geología, Didáctica General). Otra novedad es la complementariedad metodológica. A pesar de que últimamente están aflorando investigaciones de corte cualitativo, la mayoría de ellas se centran en aspectos cuantitativos tales como la medida “numérica” del rendimiento, la autoestima, etc. La información que hemos recabado en nuestro estudio es algo más amplia. Se han controlado una serie de variables y se ha observado su incidencia una vez desarrollada la tutoría entre iguales. Este análisis se ha realizado a partir de la información extraída de los cuestionarios y escalas y de los grupos de discusión y entrevistas. Además se ha indagado sobre los

sentimientos experimentados por el alumnado al desempeñar cada uno de los roles y las percepciones que atribuían a los buenos tutores y tutorados. Se ha tenido en cuenta la voz del alumnado y del profesorado. Cabe destacar que esta última figura, la del docente, suele aparecer de forma difusa y de la cuál pocas veces se recogen sus impresiones.

Adentrándonos en aspectos más concretos, si bien es bastante habitual encontrarnos en la literatura con estudios donde se analiza el rendimiento académico y el autoconcepto del alumnado (véase el capítulo dos), son menos frecuentes las investigaciones que abordan el análisis de las expectativas académicas y la actitud de solidaridad. Dos variables de suma importancia como predictivas del buen del rendimiento académico y de las conductas prosociales. Además se contrastan los datos numéricos con las percepciones de las mejoras adquiridas desde la mirada del profesorado y el estudiantado.

Finalmente, se ha comprobado y comparado la eficacia de las dos modalidades (fija y recíproca) y de los dos roles desarrollados en la fija (tutores y tutorados) en los niveles educativos de Primaria y Secundaria. No existe en la literatura un consenso de si una de las modalidades tiene mayor potencial sobre otra, tal y como hemos visto en el capítulo anterior. Con este estudio pretendemos ofrecer algo de luz en este sentido. Partimos de que si el alumnado tiene la oportunidad de experimentar y enfrentarse a ambos papeles esto repercutirá de forma más positiva, si cabe, en las diferentes variables objeto de estudio y en su nivel de satisfacción con la dinámica.

Por tanto, a partir de esta investigación se pretende conocer y analizar en profundidad la tutoría entre iguales, tanto en la modalidad fija como recíproca, desarrollada en tres niveles educativos y a través de tres materias distintas. A partir de las percepciones de los docentes y del estudiantado, y de los resultados obtenidos de diferentes cuestionarios, escalas e instrumentos, describiremos y obtendremos una imagen global de este método de aprendizaje cooperativo, los beneficios que se obtienen a través de él y el grado de satisfacción experimentado por sus actores. Además de indagar sobre las potencialidades de un tipo de modalidad sobre otra.

En definitiva, *¿por qué hacer este estudio?* Para contribuir al banco de métodos y recursos didácticos que tienen como objetivo el aprendizaje y la participación activa del estudiantado desde modelos basados en la educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo.

3.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

A continuación presentamos los aspectos básicos que conforman todo estudio científico, las preguntas de investigación, los objetivos y las hipótesis de trabajo. Además, adelantaremos el tipo de diseño utilizado y las variables que lo configuran.

El *objetivo* general de este estudio queda formulado del siguiente modo:

Presentar tres experiencias sobre tutoría entre iguales en las etapas de Educación Primaria, Secundaria y Universidad, y analizar la repercusión de su ejecución en el estudiantado y el profesorado.

Este objetivo general se concreta en otros más específicos que tratan de ofrecer detalladamente los aspectos más destacados de nuestra investigación.

Pregunta de investigación: ¿Qué beneficios, a nivel académico y emocional, plantea el desarrollo de la tutoría entre iguales en la Educación Primaria, Secundaria y Universitaria?

Objetivo 1: Comprobar la existencia de diferencias significativas entre el pretest y el postest en las variables: rendimiento y expectativas académicas, autoconcepto y actitud de solidaridad, una vez desarrollada la tutoría entre iguales en los tres niveles educativos (Primaria, Secundaria y Universidad) de forma general, y por modalidades (fija y recíproca) para Primaria y Secundaria.

Hipótesis 1: El rendimiento y las expectativas académicas, el autoconcepto y la actitud de solidaridad del estudiantado aumentarán de forma significativa después de la puesta en marcha de la tutoría entre iguales en los tres niveles educativos e independientemente de la modalidad desarrollada en el caso de Primaria y Secundaria.

Variables:

- Para el nivel de Primaria y Secundaria:
 - o Variable Independiente: Modalidad de tutoría entre iguales (fija/recíproca)

- Variables Dependientes:
 - Rendimiento académico
 - Expectativas académicas
 - Autoconcepto (social y académico en el caso de Secundaria)
 - Actitud de solidaridad

- Para el nivel de Universidad:
 - Variable Independiente: Tutoría entre iguales recíproca
 - Variables Dependientes:
 - Rendimiento académico
 - Expectativas académicas
 - Autoconcepto (social y académico)
 - Actitud de solidaridad

Diseño:

Cuasi-experimental pretest-posttest de un solo grupo

Pregunta de investigación: ¿Existe una modalidad de tutoría (fija y recíproca) y un rol (tutor y tutorado dentro de la fija) que obtenga más beneficios que otro?

Objetivo 2: Comprobar la existencia de diferencias significativas en el posttest en las variables: rendimiento y expectativas académicas, autoconcepto y actitud de solidaridad, entre las modalidades **recíproca** y **fija**, y entre **tutores** y **tutorados** (modalidad fija) en Primaria y Secundaria.

Hipótesis 2: El estudiantado que ha participado en la tutoría **recíproca** obtendrá puntuaciones significativamente mejores en el posttest en las variables rendimiento y expectativas académicas, autoconcepto y actitud de solidaridad, que el estudiantado que ha participado en la tutoría fija en los niveles de Primaria y Secundaria.

Hipótesis 3: El estudiantado que ha realizado el papel de **tutor** obtendrá puntuaciones significativamente mejores en el posttest en las variables rendimiento y expectativas académicas, autoconcepto y actitud de solidaridad, que el estudiantado que ha

desempeñado el papel de tutorado en los niveles de Primaria y Secundaria.

Variables:

- Variable Independiente: Modalidad de tutoría entre iguales (fija/recíproca) y tipo de rol desempeñado (tutor/tutorado)
- Variables Dependientes:
 - Rendimiento académico
 - Expectativas académicas
 - Autoconcepto (social y académico en el caso de Secundaria)
 - Actitud de solidaridad

Diseño: Cuasi-experimental posttest con grupo control no equivalente

Pregunta de investigación: -¿Cómo caracteriza el alumnado a los buenos tutores y tutorados?

-¿Cómo se ha sentido el alumnado desempeñando cada uno de los dos roles una vez desarrollada la tutoría entre iguales desde la mirada del estudiantado y el profesorado?

-¿Cuál es la percepción que posee el alumnado y el profesorado sobre los aprendizajes adquiridos, el cambio en su autoconcepto y las mejoras experimentadas en cuanto a la actitud de solidaridad una vez llevada a cabo la tutoría entre iguales?

Objetivo 3: Explorar las percepciones que posee el alumnado sobre las características básicas que han de poseer los dos roles, y examinar las percepciones del profesorado y del alumnado respecto a los sentimientos que han experimentado estos últimos desarrollando cada uno de los papeles en las tres etapas educativas.

Objetivo 4: Indagar sobre las mejoras experimentadas por el alumnado a lo largo de la tutoría entre iguales (rendimiento, autoconcepto y actitud de solidaridad) desde la mirada del profesorado y el estudiantado, y contrastar estos resultados con la información obtenida a través de los instrumentos de corte cuantitativo.

Diseño: No experimental de tipo descriptivo

3.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos sus respuestas. Elegir el método más adecuado que explique los acontecimientos educativos en cada ocasión y resuelva óptimamente los problemas que se plantean en cada contexto específico no deja de ser una de las mayores aspiraciones de la comunidad educativa (Gutiérrez, 1999). De este modo, se propone, cada vez más, la complementariedad e integración de los diferentes métodos de investigación. En este estudio presentamos una investigación de corte cuantitativo que complementaremos con información recogida a través de instrumentos cualitativos.

La investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre diferentes variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para poder hacer inferencia a una población. Según esta perspectiva, el objeto de este tipo de investigación es explicar, predecir y controlar fenómenos (Albert, 2006). Por su parte, desde las aportaciones más cualitativas se trata de identificar la naturaleza de las realidades y sus relaciones. Supone la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida y análisis de datos (Buendía, Colás y Hernández, 1997).

Dadas las características de este estudio, se ha optado por la selección de un diseño concreto para responder a las demandas de cada uno de los objetivos anteriores. Para el primer y segundo objetivo, hemos planteado, en los tres niveles educativos, un diseño *cuasi-experimental* puesto que hemos manipulado deliberadamente una variable independiente, en este caso la tutoría entre iguales (y sus diferentes modalidades: fija o recíproca), para observar su efecto y relación con diferentes variables dependientes (rendimiento académico, expectativas, autoconcepto académico y social, y actitud de solidaridad). Como señala Albert (2006) este tipo de diseño se lleva a cabo en una situación real y los participantes no se asignan a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento.

El primero de los objetivos responde a un diseño cuasi-experimental pretest-posttest de un solo grupo. Se requiere de una observación en un momento previo a la aplicación del tratamiento (tutoría entre iguales de forma general y por modalidades: recíproca y fija) y una observación en un momento posterior a su administración (Anguera y otros, 1998). Es decir, se analizan los datos recogidos al inicio y al final para comprobar si existen diferencias significativas tras la aplicación del programa. En este caso no hemos utilizado

grupo control por una serie de razones. En Educación Primaria el centro en el que llevamos a cabo la experiencia 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 el privar de este método a una de ellas. En el caso de Secundaria y de la Universidad, a pesar de que si que se contaba con más de dos líneas, los temarios y su temporalización no se correspondían fielmente. De este modo fue imposible seguir los mismos contenidos de forma coordinada. Esta situación hubiera distorsionado los resultados ya que no se habrían abordado los bloques temáticos al mismo tiempo.

Para cubrir las demandas del segundo de los objetivos, y por tanto para comparar las dos modalidades (fija y recíproca) y los dos roles (tutores y tutorados) en Primaria y Secundaria, se ha utilizado un diseño cuasi-experimental posttest con grupo de control no equivalente (Albert, 2006). Este diseño incluye dos grupos, uno experimental y uno control a los que se les aplica el posttest al mismo tiempo (Buendía, Colás y Hernández, 1997). El grupo experimental es el que recibe el tratamiento, en dicha investigación la modalidad recíproca, y el grupo control recibe un tratamiento alternativo, la modalidad fija.

Finalmente, para el tercero y cuarto de los objetivos se ha optado por un diseño no experimental de tipo transeccional descriptivo. Podemos definir la investigación no experimental como la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables (Albert, 2006). Lo que hacemos es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlo. Hernández, Fernández y Baptista (2003) lo describen como un tipo de estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural. Es transeccional puesto que se han recogido los datos en un momento único, en este caso al final de la experiencia. Hemos centrado nuestro trabajo en la descripción de las diferentes percepciones, emociones y sentimientos que posee tanto el alumnado como el profesorado sobre aspectos concretos de la tutoría entre iguales. Para ello, trataremos de confeccionar, en la medida de lo posible, un retrato detallado de aquello que piensa el alumnado y los docentes, mostrando una parcela de la realidad vista desde diferentes miradas.

3.4 MÉTODO

3.4.1 Participantes

En este apartado vamos a detallar las características más relevantes de los informantes implicados diferenciándolos según los niveles educativos estudiados. Al inicio del mismo planteamos algunos rasgos generales sobre las personas que han participado en este trabajo.

En el estudio que nos propusimos al comienzo de la investigación necesitábamos contar con la colaboración de 2 docentes de cada uno de los niveles educativos (Primaria, Secundaria, y Universidad) con sus respectivos estudiantes. Uno de los objetivos que nos planteamos, como ya se ha visto con anterioridad, era comparar la tutoría fija y la recíproca. Al inicio del curso 2009/10 se contactó con los docentes de todos los niveles. Si bien al principio iban a participar dos profesores de la Universidad, por motivos de planificación y temporalización del temario de la asignatura diferentes, no se pudo realizar, y únicamente participó uno de los grupos de Didáctica General. En este momento también se contactó con las maestras de Primaria y el profesor de Secundaria y se les planteó realizar la tutoría en Valenciano y Biología y Geología respectivamente.

Como se trataba de llevar a cabo una experiencia de 3 y 6 meses de duración (dependiendo del nivel educativo) requeríamos de un compromiso explícito por parte del profesorado y de su plena disponibilidad durante ese periodo de tiempo. La visita a los centros y la explicación de la propuesta de trabajo, con las modificaciones convenientes y acordadas, dio lugar al comienzo de la iniciativa (en el capítulo cuatro se explicita como fueron los primeros contactos).

El tipo de muestreo que se ha utilizado es 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). En los casos de Primaria contactamos con las dos maestras gracias a la colaboración de un padre de un alumno de una de las clases que nos facilitó un encuentro. En Secundaria el profesor era el mismo docente en ambas aulas, y accedimos fácilmente a él puesto que también se trataba de un compañero de la Universidad. Este profesor era el mismo que impartía Didáctica General, por tanto tuvimos la suerte de contar con un profesional que iba a trabajar la tutoría entre iguales en el Instituto y en la Universidad.

Una vez acordada la participación, fueron los propios docentes los que decidieron asignar cada una de las modalidades, fija o recíproca, a una aula concreta, menos en el caso de la Universidad donde se planteó directamente la recíproca (puesto que sólo contábamos con un grupo). Para ello, tuvieron en cuenta las características de su alumnado y otros

factores que concretaremos a continuación, y que también se desarrollan en el capítulo cuatro. Dado que los participantes compartían muchas características comunes (edad, curso, centro, materia) pudimos hacer esta asignación sin problemas. La muestra quedó representada del siguiente modo tal y como refleja la tabla 12:

Nivel educativo	Curso	N	Modalidad	Materia
Primaria	3º B	20	Fija	Valenciano
Primaria	3º A	22	Recíproca	Valenciano
Secundaria	3º D	26	Fija	Biología y Geología
Secundaria	3º E	16	Recíproca	Biología y Geología
Universidad	2º Maestro	39	Recíproca	Didáctica General

Tabla 12. Participantes

En los siguientes puntos, especificamos algunos rasgos que caracterizan a cada uno de los participantes teniendo en cuenta el nivel educativo al que pertenecen.

- Tercero de Primaria.

La experiencia de tutoría entre iguales en Educación Primaria se desarrolló en el C.E.I.P *El Palmeral*, centro público situado en el municipio de Benicàssim (Castellón). La escuela fue fundada en el año 2003 a consecuencia del fuerte crecimiento de la población en la zona residencial de la localidad. Aunque la mayor parte del alumnado proviene de la zona residencial cercana al centro educativo, también cuenta con alumnado con vivienda en el Grao de Castellón. Las condiciones económicas y culturales de las familias son de nivel medio-alto, gran parte de ellas han superado los estudios medios. El centro está estructurado en 6 unidades de nivel Infantil y 13 de Primaria (dos unidades por curso y tres en primero de Primaria). Cuenta con un total de 450 alumnos/as y 33 docentes, a los cuáles hay que sumarles un maestro de religión, una psicopedagoga a tiempo parcial y un profesor de compensatoria.

En las reuniones previas de contacto, las maestras decidieron qué tipo de modalidad querían aplicar a partir de la documentación que se les había facilitado en la formación y según se sentían más cómodas con una u otra. La decisión no fue compleja ya que cada una de las docentes tenía muy claro que modalidad querían desarrollar en sus aulas. Así pues, en la clase donde se iba a trabajar la recíproca participaron un total de 20 alumnos, de los

cuáles 11 eran chicas y 9 chicos. Por su parte, en la fija había un total de 22 alumnos, 10 chicos y 12 chicas. En cada una de las aulas había un alumno que acudía al Pedagogía Terapéutica. En ambas clases encontramos a alumnado castellano hablante procedente de otros países o comunidades autónomas del propio estado español, y a alumnado cuya lengua materna era el valenciano.

En el centro existen dos líneas y, cada vez que comienza un ciclo, el alumnado se distribuye en las dos clases de forma diferente a la del ciclo anterior. A través de las conversaciones con las maestras, éstas nos informaron que la reestructuración se realizaba con objeto de que el alumnado conociera a más compañeros y para que se “equilibrara” en las dos clases el nivel de rendimiento académico y el comportamiento del alumnado. A pesar de que se pretendía conseguir esa homeostasis en ambas aulas, la realidad era que, en la clase donde se iba a desarrollar la tutoría recíproca, las maestras comentaron que el alumnado tenía un rendimiento académico más bajo que en la fija (obsérvese el pretest en esta variable en el apartado de resultados) y sus hábitos de trabajo y de estudio eran bastante más pobres. Si bien esta era la situación que apuntaron las maestras, a lo largo de las sesiones el trabajo, las actitudes y el comportamiento de las dos aulas fueron muy semejantes.

Las maestras, ambas mujeres, tenían más de 20 años de experiencia, y tal como se ha enunciado, estaban acostumbradas a incorporar en sus aulas el aprendizaje cooperativo y otro tipo de metodologías que requerían de la interacción entre iguales.

En este caso también es interesante que describamos a las familias, ya que también han formado parte del programa. La participación de las madres y de los padres en las actividades del centro y del aula suele ser bastante alta. Cuando las maestras requieren de su ayuda para cualquier acción suele haber una respuesta positiva por su parte. Las familias son de clase media y poseen un nivel sociocultural medio. La realidad muestra que la gran mayoría trabaja fuera de casa, pero a pesar de ello suelen estar en contacto con el centro.

- Tercero de la ESO.

El Instituto de Educación Secundaria Obligatoria donde se llevó a cabo esta investigación fue el Penyagolosa, ubicado en la ciudad de Castellón de la Plana y de titularidad pública. Este centro es el segundo más antiguo de la ciudad y el tercero de la provincia. Se construyó en 1963 para hacer posible el desdoble de otro instituto de la zona. El equipo docente consta de 70 profesores y profesoras, agrupados por áreas en departamentos didácticos. El nivel socioeconómico del alumnado es medio, con una ratio

de 26 alumnos por grupo y con una tasa media de alumnado inmigrante que oscila entre el 10% y el 90%.

En la modalidad recíproca participaron 16 alumnos, 10 chicos y 6 chicas, y en la fija 26 alumnos, de los cuáles 18 eran chicas y 8 chicos. Respecto a la diversidad cultural, encontramos, en ambas clases, a alumnado de diferentes nacionalidades. También destacamos que el rendimiento académico y la conducta era más alto y mejor en la clase de tutoría fija que en la recíproca. A pesar de que en este último grupo no se encontraban conductas disruptivas destacables, el docente comunicó que existían varios alumnos que no tenían hábitos de estudio y solían faltar a clase de forma reiterada.

En los encuentros iniciales se concretó cuál de los grupos iba a participar en cada una de las modalidades de tutoría. Esta decisión se dejó a criterio del docente. Pensó que podía ser interesante que en el aula donde el estudiantado era más “movido” se aplicara la recíproca, y para la clase menos conflictiva se trabajara con la fija. En este último grupo se estaba llevando a cabo un programa sobre altas capacidades. El profesor decidió que, aquel alumnado que fue “diagnosticado” sobredotado, y que coincidió en que eran la mitad de la clase, fueron los tutores, y el resto los tutorados. El profesor contaba con más de 20 años de experiencia y conocía claramente cuáles eran los principios de la tutoría entre iguales y del aprendizaje cooperativo en general.

En este nivel, a partir de las entrevistas con el estudiantado y de algunas conversaciones informales con el profesorado del centro, pudimos averiguar como a penas se trabajaba a través del aprendizaje cooperativo o cualquier otra modalidad de aprendizaje que requiriese del protagonismo o participación más activa del estudiantado. A pesar de este panorama, el profesor de esta investigación sí que introducía en algunas de las sesiones el trabajo en equipo, aunque nunca había experimentado antes con el trabajo por parejas de una forma estructurada y sistematizada.

- Segundo de Maestro (Especialidad Educación Primaria).

La Universidad Jaume I (UJI) fue el contexto donde se desarrolló la tercera experiencia. La UJI⁴ es un centro público de enseñanza superior y de investigación, creado en 1991 y que cuenta en la actualidad con un total de 14.000 estudiantes. Este volumen le permite ofrecer una atención personalizada en único campus. Entre los objetivos que persigue se encuentran el desarrollo social, económico y cultural de la sociedad de su entorno a través de la creación y transmisión de conocimientos. Se ofrecen un total de 31

⁴ Portal de la Institución: <http://www.uji.es/CA/www/queesuji.html>

titulaciones, entre ellas encontramos la Diplomatura de Maestro en especialidad de Educación Primaria⁵, contexto de acción de esta investigación. En el momento del estudio esta carrera corresponde académicamente a un solo ciclo, con una duración de tres cursos. Un maestro o una maestra es el profesional encargado de la educación formal de los niños y niñas de los tramos de edad comprendidos entre los seis y los doce años. Su trabajo consiste en proporcionar a todo el alumnado una educación común que fije las bases para su desarrollo integral: la adquisición de los elementos culturales básicos, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético.

Tal y como hemos adelantado, al contar con un único grupo se decidió realizar la tutoría entre iguales recíproca para que todos los participantes tuvieran la oportunidad de desarrollar el papel de maestros. Consideramos interesante que pudieran realizarlo todos y todas para que les sirviera de entrenamiento para su futuro profesional.

El grupo total estaba formado por 85 estudiantes pero participaron en la investigación 39 de ellos, 31 mujeres y 8 hombres. Si bien en la dinámica de las clases siguieron todos la tutoría entre iguales, únicamente 39 de ellos accedieron a la administración de los instrumentos y cuestionarios. Tal y como se relata en las sesiones de formación, el estudiantado, en un principio se mostró algo suspicaz porque consideraba que era demasiado trabajo, de ahí que participara en la investigación alrededor del 50% de la muestra. Esta percepción cambió al final de la experiencia cuando todos mostraron su gran satisfacción con la iniciativa.

El profesor, volvemos a reiterar (hay que tener en cuenta que es el mismo que el de Secundaria), cuenta con gran experiencia en la tutoría entre iguales ya que esta temática forma parte del programa de la asignatura de Didáctica General. Del mismo modo que en Secundaria, a pesar de que en este contexto sí que se intenta promover el trabajo en equipo, desgraciadamente todavía se “abusa” de las lecciones magistrales en las aulas.

3.4.2 Técnicas e instrumentos. Proceso de recogida de información

Se han utilizado una serie de técnicas e instrumentos de recogida de información para responder a los diseños planteados y abordar los objetivos que se pretenden conseguir. Antes de enumerar cada uno de los instrumentos utilizados se hace una breve referencia

⁵ Se pueden obtener más información sobre la titulación en la siguiente página web: http://e-ujer.uji.es/pls/www/!gri_ass.lleu_portada_12C

teórica a la técnica concreta a la que corresponden. Seguidamente presentamos una descripción detallada de cada uno de ellos.

a) Cuestionarios

Los cuestionarios pueden definirse como una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir (Albert, 2006). A continuación enumeramos y revisamos los cuestionarios utilizados en este estudio:

-Cuestionario de autoconcepto:

-Tercero de Primaria

A-EP Cuestionario de autoestima para educación Primaria. 2006. (Ramos, R.; Giménez, A, I.; Muñoz-Adell, M.A.; Lapaz, E) (Ver anexo 1). Los autores de esta prueba parten del presupuesto de que los conceptos de autoestima y autoconcepto, y que las diferencias existentes entre ambos, están únicamente en las predilecciones que tienen las teorías por una denominación sobre la otra (Fernández-Ballesteros, 1995). Un aspecto a destacar para comprender la estructura de este cuestionario es conocer la evolución que han experimentado las dimensiones del autoconcepto. En la década de los 60 eran típicamente de naturaleza unidimensional, pero a partir de los 80, los investigadores abandonaron este enfoque y en su lugar acuñaron un modelo multidimensional. El autoconcepto general distinguió entre el académico y no académico, y este último, a su vez, se componía del social, emocional y físico. Tal y como se explicita en el manual del A-EP se hace inviable mantener para la corrección de este cuestionario la estructura de forma factorial. Uno de los motivos que apoyan esta decisión por parte de sus autores es que cada factor hallado está formado por un número muy pequeño de preguntas.

A pesar de ello, este cuestionario se eligió por una serie de razones. En primer lugar, por su nivel de fiabilidad, su valor Alfa de Cronbach es de 0,76 para sus diecisiete ítems. Seguidamente, por su brevedad en la administración, consta de 17 cuestiones que están planteadas de forma muy escueta. La sencillez de aplicación fue el siguiente motivo, el alumnado únicamente debe elegir entre tres opciones (Sí, A veces, No). La cuarta razón fue que el vocabulario es comprensible y está adaptado a la edad de los informantes, contando con ilustraciones para apoyar las cuestiones que se plantean. Los ítems que encontramos en la prueba son los siguientes:

Ítem 1. Me gusto como soy; ítem 2. Saco buenas notas; ítem 3. Soy una persona importante; ítem 4. Me gustaría ser otra persona; ítem 5. Sé leer bien; ítem 6. Pienso que soy guapa o guapo; ítem 7. Tardo mucho en hacer mis deberes; ítem 8. Creo que estoy gordo o gorda; ítem 9. Me gusta ir al colegio; ítem 10. Tengo unos dientes bonitos; ítem 11. Soy feliz; ítem 12. Soy torpe jugando; ítem 13 Entiendo al profesor; ítem 14. Me gusta estudiar; ítem 15. Me gusta mi ropa; ítem 16. Se sumar y restar bien; ítem 17. Soy una persona limpia

-Tercero de la ESO y Segundo de Maestro (Especialidad Educación Primaria)

Autoconcepto Forma 5- AF5, de los autores García, F. y Musitu, G. (ver anexo 2). Si bien este instrumento consta de cinco dimensiones (social, académico/profesional, emocional, familiar y físico), en este caso, dadas las características de la investigación hemos utilizado únicamente el factor social y el académico. El primero hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. Esta dimensión está definida por dos ejes. En primer lugar por la red social de la persona y su facilidad o dificultad para mantenerla o ampliarla. En segundo lugar por las cualidades importantes que se establecen en las relaciones interpersonales (amigable y alegre). El autoconcepto académico se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante. Semánticamente la dimensión gira en torno a dos ejes: al sentimiento que el estudiante tiene del desempeño de su rol a través de sus profesores, y a las cualidades específicas valoradas especialmente en este contexto (inteligente, estima, buen trabajador).

Del mismo modo que en la prueba administrada en Primaria, se escogió por su brevedad y por la sencillez del lenguaje, además de por su alto nivel de fiabilidad tal y como nos muestra su Alfa de Cronbach (0,81). El cuestionario en su totalidad constaba de 30 ítems, pero en esta investigación únicamente hemos considerado 12 de ellos. El estudiantado debía numerar del 0-100 su grado de acuerdo con las frases que allí se presentaban. Los ítems que conforman esta prueba son los siguientes:

Ítem 1. Hago bien los trabajos del Instituto/Universidad; ítem 2. Hago fácilmente amigos; ítem 3. Mis profesores me consideran un buen trabajador; ítem 4. Soy una persona amigable; ítem 5. Trabajo mucho en clase; ítem 6. Es difícil para mí hacer amigos; ítem 7. Mis profesores me estiman; ítem 8. Soy una persona alegre; ítem 9. Soy un buen estudiante; ítem 10. Me cuesta hablar con desconocidos; ítem 11. Mis profesores me consideran inteligente y trabajador; ítem 12. Tengo muchos amigos.

-*Cuestionario de satisfacción final* (ver anexo 3). Para todas las etapas educativas se administró un cuestionario donde se indagó sobre aspectos relativos al nivel de satisfacción experimentado con el rol desempeñado y sobre los aprendizajes adquiridos gracias a los compañeros. Este instrumento fue adaptado de los cuestionarios recogidos en Durán y otros (2009). El alumnado de Primaria debía contestar de acuerdo con las afirmaciones presentadas en una escala del 1 al 3 (No=1; A veces=2; Si=3). Por su parte, la escala del cuestionario destinado al estudiantado de Secundaria y de la Universidad, osciló del 1 al 5

(Muy en desacuerdo=1; No estás de acuerdo=2; No tienes aun una opinión=3; De acuerdo=4; Muy de acuerdo=5). Además, en el caso de la Educación Superior se incluyeron una serie de ítems sobre la utilización de la tutoría entre iguales en su futura labor como docentes.

Cuestiones generales para todos los niveles educativos: *Cuando he realizado el papel de tutor...* Ítem 1. Me he sentido bien haciendo de tutor/a; ítem 2. Estoy satisfecho/a de la actitud del tutorado/a en las sesiones de parejas; ítem 3 Cuando me preparaba la ficha en casa sabía las cosas en las que fallaba; ítem 4. Algún familiar me ayuda a hacer la ficha (sólo para Primaria); *Cuando he realizado el papel de tutorado...* ítem 5. Me he sentido bien haciendo de tutorado/da; ítem 6. He aprendido mucho gracias a la ayuda del tutor/a; ítem 7. Estoy satisfecho/a de la ayuda recibida por el tutor/a; Cuestiones incluidas en la Educación Secundaria: ítem 7. Enseñando se aprende; ítem 8. De los/as compañeros/as se puede aprender; ítem 9. Me gustaría trabajar a través de la tutoría entre iguales en las otras asignaturas; Cuestiones incluidas en la Educación Universitaria: ítem 7. Utilizaré la tutoría entre iguales en mis clases; ítem 8. Utilizaré la tutoría entre iguales en mis clases ya que considero que mejorará el rendimiento de mis alumnos; ítem 9. Utilizaré la tutoría entre iguales en mis clases ya que mejorará el nivel de autoestima de mis alumnos; ítem 10. Utilizaré la tutoría entre iguales en mis clases ya que mejorará la actitud de solidaridad de mis alumnos.

b) Escalas de actitudes

Las actitudes son un factor importante, pero no el único, en la determinación de las conductas externas (Ajzen y Fishbein, 1980). La medición de actitudes se basa en la medición de sus manifestaciones. Dichas manifestaciones son reacciones valorativas ante opiniones referidas a creencias, sentimientos o conductas, y no poseen una dirección absoluta, sino que existen diferentes grados. Por su parte, las escalas son una serie de ítems, entendiéndose por ítem una frase o proposición que expresa una idea positiva o negativa respecto a un fenómeno que nos interesa conocer, que han sido cuidadosamente seleccionados de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir los fenómenos sociales (Albert, 2006). En esta investigación hemos utilizado una escala tipo Likert (los participantes señalan su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones) con diferentes opciones según la edad de los informantes para medir la actitud de solidaridad.

-Escala sobre la actitud de solidaridad.

La escala que hemos administrado es el Cuestionario-escala de la actitud de solidaridad (Ortega y Mínguez, 1992)⁶. En el caso de Primaria (ver anexo 4), 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, ya que la escala original poseía una gran cantidad de ítems, estaban formulados

⁶ Esta escala ha sido utilizada con éxito en otras investigaciones educativas como las de Ortega y Saura (1990), Traver (2005), y Pujolàs y otros (2011).

de forma compleja y se debía elegir entre cinco opciones. Una vez hechas estas matizaciones dos alumnos con diferente nivel de rendimiento académico las leyeron y nos relataron si efectivamente habían entendido los enunciados. Los ítems que forman parte de esta escala son los siguientes:

Ítem 1. Me gusta dejar a los/as otros/as mis cosas de clase (libros, material, etc) aunque no sean amigos míos; ítem 2. Es importante preocuparse por los/as otros/as; ítem 3. Sólo soy amigo de los/as compañeros/as que me pueden ayudar a hacer los deberes; ítem 4. Sólo los/as profesores/as son los responsables de dar las clases; ítem 5. Creo que es importante compartir con los/as otros/as; ítem 6. Cuando quiero jugar solo voy con los/as compañeros/as que me caen bien, con los que me caen mal no voy; ítem 7. Ayudaría a estudiar a mis compañeros/as de clase que lo necesiten; ítem 8. Me gusta colaborar con los/as otros/as y ayudarlos/as; ítem 9. Me gusta estar con mis compañeros/as en las actividades que hacemos en clase; ítem 10. Cada uno/a tiene que hacer lo que quiere, sin tener en cuenta a los/as otros/as; ítem 11. Me gusta que mis compañeros/as saquen buenas notas aunque no sean amigos/as míos/as.

Por su parte, se utilizó la misma escala de actitud de la solidaridad para los niveles de Secundaria y de la Universidad pero con algunas variaciones (ver anexo 5 y 6). En el caso de tercero de la ESO se utilizaron 23 ítems y para segundo de Maestro se utilizaron 20 ítems. Para el estudiantado universitario convenimos no reflejar tres cuestiones que consideramos no eran apropiadas para ellos dada su edad (Los tres ítems son los siguientes: *“Cuando quiero divertirme procuro evitar la compañía de aquellos compañeros que me caen mal”*; *“No tengo porque dar cuentas a nadie de lo que hago ahora (estudiar, divertirme, etc.). Mi vida es asunto mío”*; *“Los problemas de casa sólo lo pueden resolver mis padres”*).

En las dos escalas se podía elegir entre 5 opciones: 1 Muy en desacuerdo, 2 No estás de acuerdo, 3 No tienes aun una opinión, 4 De acuerdo y 5 Muy de acuerdo.

c) Medida del Rendimiento y expectativas académicas

Para medir el *rendimiento académico* del estudiantado se utilizaron las calificaciones del primer trimestre de la asignatura objeto de estudio en Primaria y Secundaria y se compararon con las del segundo trimestre. Para el nivel universitario se utilizaron las notas del primer parcial de la asignatura de Didáctica General y se compararon con las del examen final. Para conocer las *expectativas académicas*, se utilizó una cuestión ¿Qué nota esperas obtener en esta asignatura? y se incorporó dentro del cuestionario de actitud de solidaridad en Primaria y de autoconcepto en Secundaria y en la Universidad con el fin de reducir el número de cuestionarios a contestar por el alumnado.

Todos estos instrumentos se administraron antes de iniciar la experiencia (concretamente una semana antes de la intervención), y después de las sesiones de tutoría

entre iguales, una vez finalizaron las mismas. El cuestionario de satisfacción final fue el único que se administró concluidas las sesiones. Las maestras, el profesor y la investigadora fueron los encargados de llevar a cabo esta tarea que se sucedió en las propias aulas y en horas lectivas. Dada la brevedad de los instrumentos utilizados, el estudiantado pudo completarlos en un mismo día. Se ofrecieron instrucciones claras de cómo debían completarlos y se ofrecieron ayudas a aquellos alumnos que tuvieron alguna dificultad en la comprensión de los ítems, sobre todo en el nivel de Primaria⁷.

d) Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas constituyen uno de los procedimientos que más frecuentemente se utilizan en los estudios cualitativos. A través de ellas no sólo se plantean cuestiones sobre aquellos aspectos que nos interesan, sino que además permiten comprender aquello que dicen los interlocutores entendiéndolo dentro del marco natural donde se desarrolla la misma. En este caso hemos utilizado las *entrevistas semiestructuradas*. Éstas pueden definirse como una conversación con una finalidad, donde previamente se han planificado el tipo de ámbitos sobre los que versarán las cuestiones, y están organizadas mediante la formulación y la respuesta a una serie de preguntas buscando descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como las creencias, pensamientos, valores, etc., (Buendía, Colás y Hernández, 1998). Dicha información resulta fundamental para comprender la propia visión de los participantes sobre el tema de estudio. El objetivo es revisar las experiencias y emociones vividas por el profesorado en esta dinámica y el conocimiento de acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente.

Este tipo de entrevistas se inician con un listado de preguntas sobre los temas que se quieren averiguar, pero el orden en que se hacen puede fluir a lo largo de la misma. Se deben cubrir todos los interrogantes pero no es necesario que el orden en que se hacen sea estricto. En este sentido, con todos los docentes, se ha dado el caso en que, se formulaba una pregunta y ese mismo ítem, podía conducir a otros, y por tanto, se seguía con ellos y se rompía su estructura formal u ordenada. También ha ocurrido que se respondía a otras cuestiones que podían ser interesantes y que, en principio, no se estaban planteando en la

⁷ En el caso de Primaria y de Secundaria las maestras y el profesor se encargaron de pedir los permisos pertinentes para poder realizar la administración de las pruebas. A diferencia de la Universidad en estos dos niveles no se dio la opción de no participar en el pase de instrumentos, a pesar de ello, todo el alumnado, tanto de Primaria como de Secundaria, respondió gustosamente a los mismos.

conversación, pero que eran relevantes para entender el sentido y la globalidad de los diálogos y de la experiencia.

Las entrevistas que se han realizado tenían el propósito de recoger las percepciones, actitudes y creencias individualizadas del profesorado sobre un determinado tema, en este caso, sobre la tutoría entre iguales. Previamente se elaboró un protocolo básico de entrevista teniendo en cuenta los objetivos de la investigación. La doctoranda fue la encargada de realizar este instrumento. Su finalidad era recoger las impresiones de los docentes sobre tres aspectos básicos:

- a) Sentimientos del alumnado y del profesorado
- b) Satisfacción/agrado de la metodología y del programa en general
- c) Mejoras adquiridas por el alumnado

Algunas de las cuestiones que utilizamos en la entrevista con el profesorado fueron utilizadas en los grupos de discusión con el estudiantado con el fin de contrastar la información. Todas ellas fueron registradas mediante grabadora digital, seguidamente se llevó a cabo la transcripción inmediata de las mismas para tratar de plasmar, además de la información real, los diferentes sentimientos aflorados a lo largo de las conversaciones.

Las entrevistas tuvieron una duración media de 40 minutos y se realizaron en los respectivos centros de procedencia de cada uno de los informantes fuera del horario de docencia. Las fechas que se escogieron fueron el mes de marzo y mayo para Primaria y Secundaria, y el mes de junio para la Universidad, siempre una vez finalizadas las sesiones de tutoría. Cada profesor tuvo la libertad de responder en castellano o valenciano, a pesar de que las transcripciones se realizaron en castellano dado el idioma de este trabajo. En el anexo 7 se puede encontrar la guía de preguntas que se confeccionaron para realizar las entrevistas.

e) Grupos de discusión

Los grupos de discusión pueden definirse como una conversación de grupo cuya finalidad es 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, 2006). El carácter no directivo por parte del entrevistador permite que los participantes traten la temática concreta en un ambiente distendido. Por su parte, los informantes conocen puntos de vista diferentes a los suyos que pueden complementar y hacer reflexionar sobre sus conocimientos, percepciones o ideas.

En esta investigación, los grupos de discusión con el alumnado se realizaron en diferentes momentos según las etapas educativas. Todos ellos se llevaron a cabo dentro del horario escolar, a excepción de los del grupo de la Universidad que se realizaron fuera de las horas presenciales de la asignatura. Fue el profesorado quien decidió el momento de los grupos de discusión y el alumnado que debía acudir a ellos, aunque cabe decir que en Primaria y Secundaria participó casi todo el estudiantado. En el caso de la Universidad, el último día de las sesiones de tutoría se pidieron voluntarios para participar en los mismos. Se utilizaron los espacios de los centros para su desarrollo. En Primaria se ubicaron en la biblioteca, en Secundaria en el laboratorio de Ciencias Naturales y en la Universidad en el despacho de la investigadora. Cada grupo fue realizado en una única sesión de unos 20-40 minutos de duración, dependiendo de la etapa educativa. En cada uno de los grupos participaron de 3 a 6 estudiantes diferentes.

En el momento de realizar los grupos de discusión, la doctoranda explicitó 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 se identificara, tratando de crear en todo momento un clima distendido con y entre los participantes. La mecánica que se siguió fue la siguiente: la investigadora planteaba cuestiones y de forma ordenada el alumnado iba contestando, pero se podían interpelar los diferentes puntos de vista si se pedía intervenir adecuadamente.

Presentamos una tabla resumen con la información más relevante de los grupos de discusión:

	Primaria	Secundaria	Universidad
Nº grupos de discusión	4 recíproca / 4 fija	2 recíproca / 5 fija	5
Duración	15-20 minutos	30 minutos	35 minutos
Fechas	Mayo	Marzo	Junio
Lugar	Biblioteca	Laboratorio	Despacho

Tabla 13. Grupos de discusión

Se adaptaron las cuestiones que se plantearon y la dificultad del lenguaje para cada uno de los niveles, ya que nos entrevistamos con alumnado de un espectro muy amplio de edades (9-35 años aproximadamente). Nos interesaba indagar sobre sus sentimientos en cuanto a la dinámica, su satisfacción con la misma o las mejoras experimentadas.

Los datos que se recogieron a través del audio se transcribieron por la doctoranda inmediatamente después de realizar los grupos de discusión con la finalidad de recoger fielmente aquello que los informantes aportaron. En este caso tomamos una serie de decisiones sobre las transcripciones:

- No se distinguen las intervenciones del estudiantado por nombre, simplemente se han codificado todos con la A de alumno por etapa, por tipo de tutoría y por rol.
- Las intervenciones de la entrevistadora y del alumnado se distinguen según los párrafos.
- La conducta no verbal, en su caso, se recoge en paréntesis y en itálica.

En el anexo 8 se pueden consultar las diferentes cuestiones planteadas al estudiantado en los grupos de discusión que giraron en torno a las características de los buenos tutores y tutorados, los sentimientos del alumnado, la satisfacción/agrado de la metodología y del programa en general y las mejoras adquiridas por el alumnado.

Observación participante

La observación participante se considera como una estrategia de campo amplia que implica una inmersión en la vida y la cultura del grupo. Combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista de personas, la participación directa, la observación y la introspección (Denzin, 1978). No se trataría entonces de una mera observación, sino que se trataría de tomar un papel activo compartiendo, en este caso, lo que ocurre en la vida del aula. En este sentido, en todas las sesiones que se han realizado de tutoría en los tres niveles, la doctoranda ha estado presente, interactuando con el alumnado e implicándose activamente, tomando el rol de docente y de investigadora.

Se anotaban en el diario de campo aquellos aspectos más relevantes que ocurrían en el aula. Estas notas nos brindan la oportunidad de plasmar comentarios, reflexiones o actuaciones que no se recogen en los otros instrumentos utilizados. Su procedimiento para la recogida de datos son las anotaciones, tanto la recogida como el análisis de los mismos son cualitativos, sujetos a la reflexión e interpretación. Describen los comportamientos en su contexto natural y se interpretan los significados desde la perspectiva del participante. El diario reconstruye las situaciones con fidelidad, al recoger la información más significativa para los miembros del grupo (López-Barajas y Montoya, 1995). Se trata de un documento personal en el que se pueden anotar las sensaciones, pensamientos, sentimientos y vivencias. Este instrumento desempeña una función metacognitiva para quien lo elabora, ya que expresar con palabras una experiencia vivida implica regresar a ésta y hacerla

consciente (Zabalza, 2004). Se trata, por tanto, de un documento escrito en el que el investigador narra lo que sucede en el aula o en el contexto inmediato de la misma, relata las impresiones que le producen y describen las reflexiones que de ello se derivan. Las anotaciones en el diario de la investigadora han servido para complementar y para interpretar la información hallada a través de los diferentes instrumentos utilizados en este estudio. En el siguiente capítulo se reflejan, a través de un relato, las anotaciones y las observaciones más relevantes sobre esta experiencia.

3.4.3 Procesamiento y análisis de datos

En las escalas y los cuestionarios se utilizó como herramienta estadística para llevar a cabo el análisis de los datos el SPSS 17.0. Con objeto de salvaguardar el anonimato de los participantes se asignó un número al azar a cada estudiante. Se han utilizado estadísticos descriptivos que incluyen cálculos de frecuencias relativas y absolutas, así como estadísticos de tendencia central. Adicionalmente, para presentar los resultados se han realizado gráficos donde se ha utilizado el programa *excell*. Para llevar a cabo las comparaciones dentro de un mismo grupo en los dos momentos del programa (pretest/postest) se utilizó la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas. En los tres niveles analizados se realizó una comparación entre las puntuaciones obtenidas antes y después del desarrollo del programa de forma *general* (tanto para la tutoría fija como para la recíproca conjuntamente) y de forma específica para cada *modalidad* de tutoría, recíproca y fija (en el caso de Primaria y Secundaria). Todos estos análisis se confeccionaron para las cuatro variables objeto de estudio.

Las comparaciones entre las modalidades, fija y recíproca, y entre los roles, tutor y tutorado (dentro de la tutoría fija) en los niveles de Primaria y Secundaria se realizó a través de la prueba no paramétrica Mann-Whitney para dos muestras independientes y en las cuatro variables establecidas.

Se decidió utilizar las pruebas no paramétricas por la familiaridad de la doctoranda con las mismas dada su experiencia y su uso en investigaciones anteriores.

En el caso de los grupos de discusión con el estudiantado y las entrevistas con el profesorado se realizó un análisis descriptivo de la información recogida. Se utilizó el MaxQda 10 como herramienta de ayuda a la estructuración de datos. Este programa informático no exime al investigador de la tarea de análisis, simplemente se concibe como

un “almacén” de los mismos. 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. Finalmente, las conexiones establecidas entre las diferentes temáticas se representaron de forma gráfica, lo que permitió esbozar las conclusiones relativas a las preguntas de investigación planteadas.

Respecto a la catalogación de los datos se asignaron códigos identificadores diferentes. En el caso de las entrevistas y de los grupos de discusión se utilizó una “E” y una “GD” respectivamente. Los niveles educativos se corresponden con una “P” para Primaria, una “S” para Secundaria y una “U” para la Universidad. Los diferentes informantes, profesores y alumnos, se distinguen con una “P” y una “A”. El tipo de tutoría se anota con una “F” para la fija y con una “R” para la recíproca. Y finalmente la “T” corresponde a los tutores y la “t” minúscula a los tutorados. El último de los códigos hace referencia al número de grupos de discusión realizados. En la siguiente tabla se resume la información presentada:

Nivel educativo	Técnica	Informantes	Tipo de tutoría	Rol
Primaria (P)	-Grupo de discusión (GD)	-Maestras (M)	-Fija (F)	-Tutor (T)
Secundaria (S)		-Alumnos (A)	-Recíproca (R)	
Universidad (U)	-Entrevistas (E)	-Profesor (P)		-Tutorado (t)
		-Alumnos (A)	-Recíproca (R)	

Tabla 14. Códigos identificativos grupos de discusión

Pongamos un ejemplo, para el grupo de discusión de alumnado de la Universidad que ha realizado la modalidad recíproca los códigos serían los siguientes: *GDU, A, R, 5*. Obsérvese la figura 1 para mayor claridad al respecto:

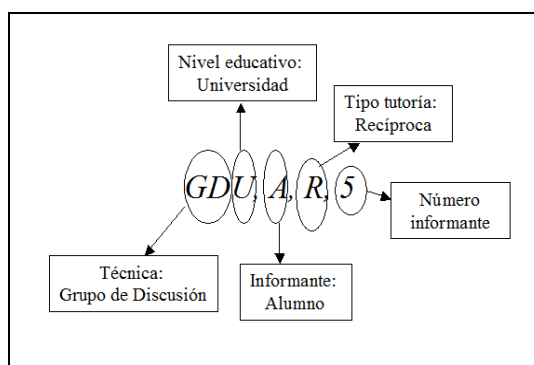


Figura 1. Registro entrevistas y grupos de discusión

LA TUTORÍA ENTRE IGUALES EN ACCIÓN: DESARROLLO DEL PROGRAMA

CAPÍTULO

4

Sólo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos
(Paulo Freire)

En este capítulo abordaremos, en primer lugar, *Llegim en parella* (Leemos en pareja) (Duran y otros, 2009), programa en el que basamos nuestro estudio y del que hemos adaptado los materiales y recursos. Seguidamente revisaremos aquellos elementos que forman parte de las tres experiencias de tutoría entre iguales que se han desarrollado en esta investigación. Y finalmente, mostraremos algunas de las percepciones que, desde la mirada de la investigadora y a partir de las observaciones y el diario de investigación, relatan el proceso seguido desde los primeros contactos hasta el final del programa.

4.1 ANTECEDENTES Y ELEMENTOS BÁSICOS DE LAS TRES PROPUESTAS

Para desarrollar cada uno de los elementos que componen los tres programas hemos revisado las aportaciones de diferentes autores sobre los aspectos que han de tenerse en cuenta a la hora de formalizar la tutoría entre iguales (Cohen y Sampson, 2001; Gordon, 2005; Goodlad, 1998; Topping, 2001). A pesar de que en nuestro trabajo nos basamos ampliamente en el programa *Llegim en Parella* desarrollado por el equipo GRAI (*Grup de Recerca d'Aprenentatge entre Iguals*) de la Universitat Autònoma de Barcelona y coordinado por el doctor Duran (Duran, Torro y Vila, 2003; Duran y otros, 2009). Por esta razón, creemos conveniente revisar en un primer apartado y muy someramente cuáles son sus líneas básicas.

4.1.1 *Llegim en parella*: la inspiración

Llegim en parella es un programa educativo impulsado por el GRAI, grupo de investigación perteneciente al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. El programa se basa en la tutoría entre iguales donde tutores y tutorados aprenden a través de una actividad estructurada y planificada previamente por el docente (Duran y otros, 2009). Su objetivo es mejorar la competencia lectora e incluye como uno de los elementos centrales de su propuesta la implicación y la ayuda familiar. Los materiales que se utilizan son hojas de actividades que presentan textos de situaciones reales con las que el alumnado puede encontrarse en el día a día (narraciones, exposiciones, mapas, gráficas, etc.), y que suscitan su interés y motivación. La estructura que siguen las fichas de trabajo son tres: *Antes de leer*, donde se plantean preguntas con el fin de que se exploren las características básicas del texto, se realicen hipótesis sobre el mismo y se activen los conocimientos previos; *Lectura*, se lleva a cabo la lectura a través del método PPP (Pausa, Pista, Premio), primero lee el tutor sirviendo de modelo, seguidamente leen tutor y tutorado conjuntamente y finalmente únicamente lo hace el tutorado de forma independiente. Y *comprensión del texto*, el tutor ayuda a descubrir las palabras desconocidas que previamente ha consultado en su casa junto con su familia, se señalan las ideas principales y se responden a diferentes actividades de comprensión. De forma quincenal, el alumnado valora su progreso mediante una pauta de autoevaluación anotando la necesidad de mejora o la satisfacción con los diferentes aspectos de la ficha.

La temporalización total del programa respondería a las siguientes sesiones: evaluación inicial, formación previa y creación de parejas (2 o 3 sesiones); actividades en pareja con una estructura de actividades comunes para todos (4 sesiones); ajuste de la estructura de las actividades por parte de cada pareja (6 sesiones); creación de las hojas de actividades por parte de los alumnos tutores (2 sesiones); y la evaluación final y actividades de cierre (1 sesión).

Uno de los aspectos clave que facilita todo el proceso es la formación del alumnado y de las familias. El número de sesiones dependerá de aquello que el profesorado estime oportuno, aunque se aconsejan unas tres sesiones para llevar a cabo la instrucción del alumnado. Los objetivos que se plantean en ellas son los siguientes:

- Conocer las bases de la tutoría entre iguales
- Aprender las actividades que estructuran las sesiones
- Familiarizarse con los materiales de apoyo
- Conocer a los compañeros con quienes formarán pareja

En el caso de las familias, con una sesión de formación sería suficiente. En ella se presenta de forma breve el programa, la explicación, el modelado de las tareas y de la presentación de los materiales.

Tal y como apuntan sus autores, como en cualquier actuación educativa, el éxito del programa está fuertemente vinculado con el entusiasmo que pueda despertar entre sus protagonistas.

4.1.2 Componentes del Programa

A continuación presentamos los diferentes elementos que, de forma general, ha de tener en cuenta el profesorado a la hora de comenzar con la tutoría entre iguales y aquellos aspectos concretos que caracterizan a los tres casos objeto de este estudio:

1. *Curso, Área, Objetivos, Contenidos y Competencias.* En este punto se determina el curso y el área concreta a trabajar, además de los objetivos, los contenidos y las competencias específicas del currículum que se pretenden alcanzar con la tutoría entre iguales. Este método puede convertirse en un complemento eficaz que refuerce y enriquezca el trabajo de los objetivos generales planteados en la materia (Gordon, 2005). Se han de considerar y tener en cuenta los objetivos de tipo cognitivo, pero también las ganancias afectivas, actitudinales, sociales y emocionales (Topping, 2001).

Son muchas y variadas las áreas que se han abordado a través de la tutoría, tal y como hemos visto en el capítulo anterior: lengua (lectura y escritura), matemáticas, ciencias sociales, idiomas, resolución de problemas (Topping, 1988), además de los cursos en los que se ha implementado. Concretando en nuestro estudio presentamos los 5 elementos de las tres propuestas desarrolladas:

PRIMARIA (curso, área, objetivos, contenidos y competencias)
<i>Curso:</i> Tercero; <i>Área:</i> Valenciano
<i>Contenidos:</i> (Extraído y traducido 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)
Bloque 1. Las lenguas y sus hablantes
2. Aceptación de la conveniencia y la necesidad de lograr la competencia de las lenguas cooficiales de la Comunidad Valenciana.
Bloque 2. Hablar, escuchar y conversar
1. Participación activa en interacciones espontáneas propias de la vida cotidiana y de la actividad del aula (conversación, planificación de una actividad activa...) y en otras más formales y dirigidas (consejo de clase, asambleas, debates, entrevistas, explicaciones...), respetando el orden espacial, cronológico o lógico en el discurso, con actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido, con interés por expresarse con entonación y pronunciación adecuadas, con el fin de recoger e intercambiar información, resolver conflictos, llegar a acuerdos, manifestar opiniones propias o planificar acciones conjuntas.
2. Conocimiento y uso de las estrategias y de las normas para el intercambio comunicativo como instrumento de comunicación: escucha atenta, exposición clara y respeto del turno de palabra a través de la participación y las aportaciones, el control de la impulsividad con respeto con las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los otros, con atención a las fórmulas de cortesía y de relación social.
Bloque 3. Leer y escribir.
3.1. Comprensión de textos escritos
1. Comprensión de textos de la vida cotidiana con una correspondencia correcta entre fonemas y grafías (carteles, horarios, reglamentos sencillos, reglas de juego, catálogos, hojas de instrucciones, recetas...) y medios de comunicación social, para buscar información, con identificación de los aspectos relevantes y la creación de una opinión propia respecto a los contenidos expuestos en cada uno de los textos.
2. Uso de estrategias para la comprensión: elaboración y comprobación de hipótesis, realización de inferencias de información sobre el texto a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, consulta en el diccionario, utilización de medidas correctoras si falla la comprensión (relectura) y resumen de las ideas básicas de los textos leídos o de los aspectos más destacados.
8. Lectura comprensiva, en voz alta y en silencio, y memorización de textos que contienen juegos lingüísticos, fonéticos, semánticos y gramaticales, tanto de carácter popular (adivinanza, chistes, dichos...) como cultos (motes cruzados sencillos, sopa de letras, jeroglíficos...) leídos con fluidez y entonación adecuadas.
3.2. Composición de textos escritos
7. Valoración y uso de las normas ortográficas (conocer y usar las correspondencias regulares entre sonido y letra: r o rr entre vocales, c, ç, g, j, q, dígrafos...); las que regulan la acentuación gráfica, el apóstrofe, los signos de puntuación y la acentuación de palabras frecuentes, por medio del dictado, de entre otras técnicas, para escribir correctamente, desde el punto de vista ortográfico, y palabras de uso habitual.

Bloque 4. Educación Literaria
<p>1. Conocimiento, identificación y lectura guiada de diferentes muestras de textos literarios: literatura tradicional, oral (rondallas, fábulas, leyendas, canciones...); adaptaciones de obras clásicas o muestras de literatura infantil o actual del género narrativo (cuentos, biografías, relatos...) y de otros géneros (el teatro, el cómic o la poesía) tanto en soporte escrito como audiovisual.</p> <p>2. Práctica de diferentes tipos de audición y de lectura de obras adecuadas a la edad y a los intereses del alumnado: escucha guiada, lectura guiada, lectura personal y silenciosa y lectura en voz alta.</p>
Bloque 5. Conocimiento de la lengua
<p>8. Conocimiento de las normas básicas de la ortografía apreciando su valor social y la utilización constante en los propios escritos. Aplicación de las reglas ortográficas básicas en las palabras de uso frecuente. Uso de los principales signos de puntuación. Preocupación por consultar dudas y palabras de ortografía difícil.</p> <p>14. Ampliación del dominio del vocabulario a través del aprendizaje incidental de la lectura, la discusión colectiva y el uso eficaz del vocabulario.</p> <p>16. Observación y análisis de descripciones sencillas: el adjetivo calificativo. Funciones. Práctica de la adjetivación como recurso fundamental en la descripción. La concordancia de género y nombre.</p> <p>17. Observación de la articulación de las palabras y de los fenómenos silábicos. La sílaba tónica y átona. Palabras tónicas y palabras átonas. Clasificación de palabras según la posición de la sílaba tónica. Observación de las normas de acentuación gráfica en palabras agudas, planas y esdrújulas. La diéresis en casos usuales.</p> <p>20. Práctica constante de la pronunciación correcta de ciertos elementos (consonantes sonoras, enmudecimientos...) relacionándolos con su realización gráfica.</p> <p>22. Valoración de la reflexión sobre la lengua como medio de enriquecimiento de los recursos lingüísticos personales en el éxito de una buena comprensión y de una expresión correcta, apropiada y genuina. Aceptación, respeto y valoración positiva de las normas y convenciones lingüísticas básicas.</p>
Bloque 6. La lengua como instrumento de aprendizaje
<p>2. Participación como oyente y como ponente en situaciones de aula para la construcción del conocimiento: trabajos en grupo, puestas en común, explicaciones de la maestra o maestro.</p> <p>8. Interés por los textos escritos como fuente de información y de aprendizaje y como medio de comunicación de experiencias y de regulación de la convivencia.</p> <p>12. Valoración de la escucha, la lectura y la escritura como herramienta de comunicación, fuente de información y aprendizaje.</p>
<p><i>Objetivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural, y analizarlos con sentido crítico. -Participar en diversas situaciones de comunicación y utilizar la lengua oral de manera adecuada en la actividad social y cultural, aplicar las reglas básicas de la comunicación oral y adoptar una actitud de cooperación y respeto con los sentimientos, ideas, opiniones y conocimientos de los demás. -Utilizar las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas o privadas, en situaciones relacionadas con la escuela y su actividad. -Utilizar las destrezas básicas de la lengua (escuchar, hablar, leer, escribir y conversar) 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. -Leer con fluidez y entonación adecuadas, comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizar la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta. -Utilizar la lectura como fuente de placer y de información, considerarla como un medio de aprendizaje y de enriquecimiento personal, y acercarse a las obras de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura. -Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad, así como iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario.

-Usar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta (cuidando la estructura del texto, los aspectos normativos, la caligrafía, el orden y la limpieza), y para comprender textos orales y escritos.

Competencias⁸:

Competencia en comunicación lingüística, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal.

SECUNDARIA (curso, área, objetivos, contenidos y competencias)

Curso: Tercero; *Área:* Biología y Geología

Contenidos: (Extraído y traducido del DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consejo, por el cual se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana):

Tema 4. Percepción y coordinación

- La neurona y el sistema nervioso
- Elementos del sistema nervioso
- El funcionamiento del sistema nervioso
- Enfermedades del sistema nervioso
- El sistema nervioso y las drogas
- El sistema endocrino
- Equilibrio y enfermedades corporales

Tema 5. Percepción y movimiento

- El ojo
- La oreja
- Los huesos
- Las articulaciones y los músculos
- El sistema muscular y el ejercicio físico

Objetivos:

-Utilizar correctamente el lenguaje científico relacionado con los contenidos de la asignatura tanto en la expresión escrita como en la oral.

-Planificar experiencias que permitan deducir las características o el funcionamiento de determinados órganos o sistemas corporales.

-Participar activamente en el propio proceso de aprendizaje y en la realización y planificación colectivas de actividades como experiencias o trabajos monográficos.

-Interpretar tablas y gráficas relacionadas con diferentes aspectos de la salud.

-Enumerar los diferentes niveles de organización de los seres vivos pluricelulares diferenciando los conceptos de tejido, órgano, sistema y organismo.

-Reconocer las funciones vitales del ser humano (nutrición, relación y reproducción) e identificar los sistemas del cuerpo humano.

-Conocer algunas de las enfermedades más frecuentes que afectan al ser humano relacionadas con la disfunción de algunos órganos o sistemas.

-Reconocer los sistemas nerviosos y endocrino como los encargados de controlar el desarrollo y el funcionamiento armonioso de todo el cuerpo.

-Describir el proceso de reproducción humana e indicar las diferencias anatómicas, fisiológicas y psicológicas que hay entre el hombre y la mujer.

⁸ Extraídas de:

<http://www.educacion.es/dctm/mepsyd/horizontales/prensa/documentos/2008/loe.pdf?documentId=0901e72b80027758>

- Aprender a relacionarse con los otros y a participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, valorando críticamente las diferencias.
- Asimilar hábitos y estrategias de trabajo autónomo y en equipo que favorezca el aprendizaje y el desarrollo intelectual del alumnado.
- Aprender a gestionar la información (búsqueda, selección y tratamiento de datos), interpretarla de manera crítica y transmitirla a los otros de manera organizada e inteligible.

Competencias⁹:

Competencia en comunicación lingüística, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

UNIVERSIDAD (curso, área, objetivos, contenidos y competencias)

Curso: Segundo de Maestro Especialidad Educación Primaria; *Materia:* Didáctica General

Contenidos¹⁰:

Bloque I. La didáctica como ciencia de la enseñanza

- Didáctica y currículum
- Teorías de la enseñanza
- La educación personalizada

Bloque III. La comprensión de la enseñanza desde la práctica

- El aprendizaje significativo
- Las actividades
- Dinámicas de grupo. Métodos y técnicas de enseñanza para atender a la diversidad
- Medios y recursos materiales
- Estrategias de motivación

Objetivos:

- Identificar las principales teorías de la enseñanza
- Asociar las relaciones existentes entre el acto educativo y la actividad didáctica
- Distinguir los principios metodológicos que guían la acción docente
- Exponer las propias ideas de manera clara y coherente
- Reflexionar sobre el estilo docente y los rasgos del profesor ideal
- Colaborar activamente en las tareas propuestas en la asignatura
- Valorar la diversidad como fuente de riqueza
- Desarrollar un espíritu crítico y reflexivo
- Compartir con los compañeros experiencias, pensamientos, sentimientos
- Dialogar con el máximo respeto
- Cumplir los compromisos adquiridos.

Competencias:

En cuanto a las competencias básicas que pretendemos que el estudiantado adquiera a partir de la tutoría entre iguales encontramos: la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal.

Tabla 15. Curso, área, objetivos, contenidos y competencias

⁹ Extraídas de:

<http://www.educacion.es/dctm/mepsyd/horizontales/prensa/documentos/2008/loe.pdf?documentId=0901e72b80027758>

¹⁰ Esta información se ha elaborado a partir del programa de la asignatura, el cuál puede consultarse <http://e-ujier.uji.es/pls/www/!gri ass.lleu temario 12c?p titulacion=15&p asignatura=P22>

2. *Temporalización.* Mantener la tutoría entre iguales en el tiempo es un factor fundamental que va a posibilitar el éxito de la misma. En esta temporalización se han de tener en cuenta las propias sesiones del alumnado en clase, las sesiones de formación y otras actividades como la administración de pruebas. Para asegurarnos de que los programas tengan un impacto positivo la duración debe ser como mínimo de 15 minutos. En la literatura encontramos cómo son habituales tres sesiones semanales de unos 30 minutos aproximadamente durante al menos mes y medio (Topping, 1988). De aquí se puede extraer que sea más efectivo organizar el aprendizaje en sesiones cortas y frecuentes en el tiempo (Topping, 2000). Si se propone la tutoría como una actividad extraacadémica se ha de programar considerando los horarios más convenientes para realizarla y los espacios que se utilizarán. En esta investigación cabe tener en cuenta que sólo se contaba con una o dos sesiones semanales, por tanto el programa se ha extendido más en el tiempo. El ofrecer la temporalización completa al estudiantado en las sesiones iniciales del programa facilita su mejor organización y el conocimiento explícito de aquello que se espera de ellos.

PRIMARIA (Temporalización)
<p><i>-Sesiones de formación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Profesorado: 2 -Alumnado: 2 (50 minutos cada una) -Familias: 1 <p><i>-Sesiones para la administración del pretest: 1</i></p> <p><i>-Sesiones totales de tutoría: 35; Frecuencia: 2 semanales: martes y viernes; Duración: 1 trimestre (2º)</i></p> <p><i>-Duración de las sesiones: 45 minutos</i></p> <p><i>-Sesiones para la administración del postest: 1</i></p> <p><i>-Entrevistas maestras: 1</i></p> <p><i>-Grupos discusión alumnado: 8 grupos realizados en 2 sesiones</i></p>
SECUNDARIA (Temporalización)
<p><i>-Sesiones de formación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Profesorado: 2 -Alumnado: 1 (50 minutos) <p><i>-Sesiones para la administración del pretest: 1</i></p> <p><i>-Sesiones totales de tutoría: 8; Frecuencia: 1 semanal (jueves); Duración: 1 trimestre (2º)</i></p> <p><i>-Duración de las sesiones: 50 minutos</i></p> <p><i>-Sesiones para la administración del postest: 1</i></p> <p><i>-Entrevista profesor: 1</i></p> <p><i>-Grupos discusión alumnado: 7 grupos realizados en 5 sesiones</i></p>
UNIVERSIDAD (Temporalización)
<p><i>-Sesiones de formación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Profesorado: 1 -Estudiantado: 1 (2 horas) <p><i>-Sesiones para la administración del pretest: 1</i></p> <p><i>-Sesiones totales de tutoría: 11; Frecuencia: 1 semanal (jueves); Duración: 1 semestre (2º)</i></p>

<p>-Duración de las sesiones: 60 minutos -Sesiones para la administración del postest: 1 -Entrevista profesor: 1 -Grupos discusión alumnado: 5 grupos realizados en 2 sesiones</p>

Tabla 16. Temporalización

3. *Selección de las parejas.* Existen una serie de pautas a seguir a la hora de realizar la unión de las parejas tal y como ya se ha visto anteriormente y que recordaremos a continuación. Topping (1988) señala que cuando se lleva a cabo la *cross-age tutoring* (parejas de diferente edad y curso) es importante que exista una distancia de edad entre tutor y tutorado de dos años. En la *same-age tutoring fija* (tutoría de la misma edad) se debe dividir la lista de clase por la mitad, la primera mitad serán los tutores y la segunda los tutorados. Se va aparejando el tutor más competente con el tutorado más competente, y así, sucesivamente hasta el final del listado. En este caso los roles no se intercambian. Por su parte, en la *same-age tutoring* recíproca, se ordena nuevamente al alumnado a partir de su nivel de competencias y se empareja el primero con el segundo, el tercer con el cuarto, y así sucesivamente hasta agotar la lista de clase. Los roles se intercambiarán en cada una de las sesiones. En todos los casos es desaconsejable que las parejas sean muy buenas amigas o por el contrario, que no se lleven bien. A pesar de ello, puede ocurrir que, a través de la tutoría entre iguales, se generen lazos más fuertes entre ambos participantes y se cree una nueva amistad. También hay que tener en cuenta las características personales y psicológicas del alumnado, por ejemplo tutorados con una personalidad dependiente o introvertida o tutores con una personalidad dominante o autoritaria. A la hora de elegir las parejas existen dos vías, o bien es el propio docente el que las escoge, o de una forma anónima son los propios alumnos los que escriben en un papel a quien les gustaría tener de pareja. Tal y como apunta Topping (1988), el hecho de que las parejas sean de diferente género, puede ayudar a que se mejoren las relaciones entre los chicos y las chicas, y que desaparezcan los estereotipos, del mismo modo ocurre con el alumnado de diferente etnia. Siempre vale la pena nombrar a un o dos tutores comodines por si existen ausencias y se han de formar tríos. Finalmente, se pueden cambiar las parejas pero una vez realizadas un número considerable de sesiones para que dispongan de tiempo para aprender de forma efectiva su rol y para que les dé tiempo a “adaptarse” a las características de sus compañeros. De este modo, el alumnado puede conocer otros estilos de aprendizaje y establecer vínculos de amistad con otros miembros del aula. En el caso de nuestra

experiencia se han seguido estas recomendaciones a la hora de formar las parejas en Primaria y en Secundaria, en el caso de la Universidad éstas las ha formado el propio estudiantado, juntándose por su amistad o afinidad. En ningún caso se tuvo que cambiar a las parejas.

PRIMARIA (Selección de las parejas)
<p><i>-Modalidad fija:</i> <i>-Parejas:</i> 11 <i>-Criterios para realizarlas:</i> El tutor poseía un nivel de competencias superior al tutorado. Se ordenó al alumnado por su nivel de competencias, se dividió a la clase por la mitad, la 1ª mitad del grupo eran los tutores y la 2ª los tutorados, y se aparejó el primer alumno de la 1ª lista con el primero de la 2ª lista y así sucesivamente; características psicológicas y personales; género: niño-niña.</p> <p><i>-Modalidad recíproca</i> <i>-Parejas:</i> 10 <i>-Criterios para realizarlas:</i> El tutor y el tutorado debían tener un nivel semejante de competencias. Se ordenó al alumnado por su nivel de competencias, y se emparejó al 1er alumno con el 2º, al 3º con el 4º, y así sucesivamente hasta agotar la lista; características psicológicas y personales.</p>
SECUNDARIA (Selección de las parejas)
<p><i>-Modalidad fija:</i> <i>-Parejas:</i> 13 <i>-Criterios para realizarlas:</i> El tutor debía de tener un nivel de competencias superior al tutorado. Se ordenó al alumnado por su nivel de competencias, se dividió a la clase por la mitad, la 1ª mitad del grupo fueron los tutores y la 2ª los tutorados, y se aparejaron el primer alumno de la 1ª lista con el primero de la 2ª lista y así sucesivamente; características personales y psicológicas.</p> <p><i>-Modalidad recíproca</i> <i>-Parejas:</i> 8 <i>-Criterios para realizarlas:</i> El tutor y el tutorado debía tener un nivel semejante de competencias. Se ordenó al alumnado por su nivel de competencias, y se emparejó al 1er alumno con el 2º, al 3º con el 4º, y así sucesivamente hasta agotar la lista; características personales y psicológicas.</p>
UNIVERSIDAD (Selección de las parejas)
<p><i>-Modalidad recíproca</i> <i>-Parejas:</i> 18 díadas y 1 trío (Aquellas que participaron en el estudio) <i>-Criterios para realizarlas:</i> realizadas por el propio estudiantado y creadas por afinidad y amistad entre ellos.</p>

Tabla 17. Selección de las parejas

4. *Entrenamiento/Formación.* La tutoría entre iguales puede ser una aproximación poco familiar para los agentes implicados en el proceso educativo. Es necesaria la formación de cada uno de ellos: alumnado, profesorado y, en su caso, familias (Topping, 2001). Para ello, se deben delimitar el número de sesiones que se dedicarán a esta actividad y los objetivos que se pretenden con ella. En el caso del *alumnado*, siguiendo a Duran y otros (2009), los objetivos a conseguir en estas sesiones serían las

siguientes: conocer las bases de la tutoría entre iguales (definición, roles, características y beneficios de los dos papeles...), aprender las diferentes actividades que se desarrollarán en las sesiones, familiarizarse con los materiales y recursos que se utilizarán durante el programa y adquirir un compromiso explícito con la metodología. Boud, Cohen y Sampson (2001) apuntan algunas orientaciones o aspectos clave a tener en cuenta en el ámbito universitario: introducir nociones básicas sobre el aprendizaje entre iguales, ilustrar cómo se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, demostrar cómo aprovechar la experiencia del estudiantado y utilizarla como recurso de aprendizaje, compartir con el estudiantado que diferentes perspectivas son válidas y promueven el debate y la discusión, promover las dudas y cuestiones en el seno de las parejas, informar sobre los desarrollos y logros adquiridos y llevar a cabo una sesión práctica. Algunos de los ejercicios y anotaciones que se pueden realizar en las sesiones de formación con el alumnado pueden ser las siguientes: dinámicas de trabajo donde se valoren las características de un buen tutor y tutorado, role-playings o alertar de la importancia de ofrecer refuerzos positivos de forma frecuente e inmediatamente cuando se dé una respuesta correcta. También resulta muy revelador reseñar los beneficios que conseguirán a través de la tutoría. Al finalizar la formación con el alumnado es conveniente que se firme un contrato donde los participantes se comprometan a desarrollar sus papeles de forma correcta. Se recomienda que estas sesiones las realicen conjuntamente los tutores y los tutorados. En el caso de las *familias*, si queremos que éstas apoyen el programa, es necesario que se les informe de los resultados de las investigaciones que apuntan sobre los beneficios que aporta este método. Además tenemos que ofrecerles información sobre las bases teóricas de la tutoría entre iguales, los materiales a utilizar en la misma y la forma de ayudar a sus hijos e hijas en casa. Es conveniente revisar algunos consejos y resolver algunas dudas que se les puedan plantear una vez puesta en marcha la iniciativa (Duran y otros, 2009). Respecto al *profesorado*, es interesante presentarles diferentes experiencias exitosas para que comprueben el potencial de la tutoría entre iguales, además de brindarles las bases teóricas sobre el método y la forma de planificar todas las sesiones. Se debe prestar especial atención a los resultados que se esperan obtener como consecuencia de esta forma de organizar el aula. Estos aprendizajes harán que los docentes tengan una mayor confianza con el método y se sentirán más cómodos a la hora de implementarlo (Boud, Cohen y Sampson, 2001). Algunos de los programas que no han reportado éxito en su desarrollo han obviado la formación de sus participantes.

PRIMARIA (Formación)
<p><i>-Alumnado</i> (Modalidad fija y recíproca)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sesiones: 2 - Duración de cada sesión: 50 minutos -Temáticas: Reflexión acerca del trabajo por parejas y revisión del contenido y la estructura de las fichas y de la dinámica en general. -Materiales: Póster características de un buen tutor y tutorado; Beneficios de los tutores y tutorados; Diccionario de elogios; Contrato de participación. <p><i>-Profesorado</i> (Modalidad fija y recíproca)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sesiones: 2 -Duración de cada sesión: 60 minutos -Temáticas: Bases teóricas y planificación de la tutoría entre iguales. -Materiales: Algunas cuestiones clave sobre la tutoría entre iguales; Plantilla de planificación; Artículos y vídeo <i>Llegim en parella</i>. <p><i>-Familias</i> (Modalidad fija y recíproca)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sesiones: 1 -Duración: 90 minutos -Temáticas: Bases teóricas de la tutoría entre iguales, materiales y recursos a utilizar, consejos prácticos para prestar la ayuda en casa. -Materiales: Instrucciones para preparar la ficha en casa
SECUNDARIA (Formación)
<p><i>-Alumnado</i> (Modalidad fija y recíproca)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sesiones: 1 -Duración de la sesión: 50 minutos -Temáticas: Reflexión acerca del trabajo por parejas y revisión del contenido y la estructura de las fichas y de la dinámica en general. -Materiales: Póster características de un buen tutor y tutorado; Beneficios de los tutores y tutorados; Diccionario de elogios; Contrato de participación. <p><i>-Profesorado</i> (Modalidad fija y recíproca)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sesiones: 2 -Duración de las sesiones: 60 minutos -Temáticas: Bases teóricas y planificación de la tutoría entre iguales. -Materiales: Algunas cuestiones clave sobre la tutoría entre iguales; Plantilla de planificación; Artículos.
UNIVERSIDAD (Formación)
<p><i>-Alumnado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Sesiones: 1 -Duración de la sesión: 120 minutos -Temáticas: Reflexión acerca del trabajo por parejas y revisión del contenido y la estructura de las fichas y de la dinámica en general. -Materiales: Póster características de un buen tutor y tutorado; Beneficios de los tutores y tutorados; Diccionario de elogios; Contrato de participación. <p><i>-Profesorado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Sesiones: 1 -Duración: 90 minutos -Temáticas: Bases teóricas y planificación de la tutoría entre iguales. -Materiales: Algunas cuestiones clave sobre la tutoría entre iguales; Plantilla de planificación; Artículos

Tabla 18. Formación

5. *Materiales y recursos.* Previo a la formación del alumnado y de las familias, en su caso, es necesario tener preparado todo el material que se utilizará en la tutoría entre iguales. Existen evidencias que apuntan que la tutoría entre iguales es más efectiva si los materiales están estructurados paso a paso, ya que de este modo, es mucho más sencillo para los tutores seguir los ejercicios (Topping, 1988). Ello no quiere decir que los materiales tengan que ser rígidos y mecánicos ya que pueden reducir la iniciativa del tutor y la creatividad del tutorado. Los recursos han de ser apropiados para la edad cronológica y de desarrollo del estudiantado. A continuación presentamos aquellos materiales que se han utilizado en las tres experiencias:

PRIMARIA (materiales y recursos)

Material alumnado:

-Fichas de trabajo: (Adaptadas del libro de texto Mikalet 3 (Soler, 2008)). Elaboración: investigadora. Estructura:

-Apartado *Abans de començar* (Antes de empezar) donde se plantean una serie de cuestiones que giran en torno a la temática del texto. En este caso es el tutorado el que ha de responder a las preguntas que le formula el tutor.

-Apartado de *Lectura*, encontramos un breve texto de diferente tipologías (narrativo, poesía, carta...) y en él, el tutorado ha de leer bajo la supervisión del tutor siguiendo el método PPP (Pausa, Pista, Premio) (Glynn, 1996). En este caso, es el tutorado el único que realiza la lectura y si éste comete un error el tutor ha de hacerle una señal (*stop*), ofrecerle una pista y elogiarlo.

-Apartado de *Comprensió Lectora* (Comprensión Lectora). En ella se plantean cuestiones de diferente formato (verdadero o falso, cuestiones abiertas...) sobre la lectura y el tutorado ha de contestarlas de forma oral. En este caso siempre se tienen que buscar las palabras desconocidas en el diccionario.

-Apartado de *Ortografia y Gramática*, se recogen una serie de ejercicios sobre el tema que en ese momento se estaba revisando en clase. En este caso el tutorado escribe y el tutor ha de estar atento de que los ejercicios se desarrollen correctamente.

-Apartado de *Expresión Escrita*, su finalidad es que el tutorado escriba una serie de frases utilizando las palabras que se le muestran y el tutor ha de velar para que no se cometan faltas de ortografía.

Apartado *Diario de la Sesión*, las parejas reflexionan conjuntamente sobre cómo ha transcurrido la sesión de trabajo en el aula, anotando aquello que el tutorado ha aprendido y aquellas cuestiones que ha de mejorar. (Ver anexo 9)

ABANS DE LLEGIR

- Fixa't amb el text de la **LECTURA**, quin tipus de text creus que és?, Per què?
- Tens animals domèstics a casa?, Quin?, Com es diu?; Si no tens cap animal: Quin t'agradaria tindre?, Per què?
- Saps que es celebra a Sant Antoni?

LECTURA

El gat

A la nit miola el meu gat,
demana sardina en un plat.
Passeja per les teulades,
espanta rates penades.
Mira la planta del meu gat,
amb un vestit tot ratllat.



El porc

La cuixa del porc és un pemil:
hi poden menjar més de mil.
De magre i cansalada,
fes-ne una bona tallada,
i penja les botifarres d'un fil.



-Material sesión formación: Póster características de un buen tutor y tutorado (ver anexo 10); Beneficios de los tutores y tutorados (ver anexo 11); Diccionario de elogios (ver anexo 12); Contrato de compromiso (ver anexo 13).

-Material complementario de las sesiones: Instrucciones para preparar la ficha en casa (ver anexo 14); Instrucciones durante las sesiones (ver anexo 15); Ficha ¿Por qué actividad estamos? (ver anexo 16); Ficha detección de errores (ver anexo 17).

Material maestras:

-Material formación: Algunas cuestiones clave sobre la tutoría entre iguales (ver anexo 18); Plantilla de planificación (ver anexo 19); Artículos (ver anexo 20)

-Protocolo a seguir en las sesiones (ver anexo 21)

Material familias: Instrucciones para preparar la ficha en casa (ver anexo 22 y 23) e Informe final de los resultados (ver anexo 24 y 25).

SECUNDARIA (materiales y recursos)

Material alumnado:

-Fichas de trabajo: Elaboradas por el profesor. Estructura: En la pestaña superior aparecen los datos identificativos de la misma: número, tema, departamento, evaluación, centro y curso académico. En el primer bloque de actividades, los ejercicios versan sobre los elementos de los diferentes aparatos, sistemas y órganos que componen el cuerpo humano, así como sus anatomías y fisiologías respectivas. En el segundo bloque, las actividades contienen las funciones y disfunciones de estos mismos aparatos, sistemas y órganos y sus correspondientes implicaciones en las funciones vitales de las personas y las relaciones con los hábitos saludables de las mismas. Los bloques 1 y 2 están formadas por un total de 6 ejercicios de diferente tipología: definiciones, uniones a través de flechas, reflexión, etc. En todos los ejercicios se sigue el método PPP, cuando el tutor detecta un error, hace una seña, ofrece una pista y a continuación un elogio si la respuesta es correcta. La ficha finaliza con el diario de la sesión donde tutor y tutorado reflexionan conjuntamente sobre la marcha de la dinámica a través de dos cuestiones básicas: ¿Qué he aprendido hoy (tutorado)? y ¿Qué ha de mejorar el tutorado? (ver anexo 26)

2. FUNCIONS I DISFUNCIONS DEL SISTEMA ENDOCRÍ

2.1. Explica on es produeix el control de l'activitat hormonal de l'organisme i com es regula el nivell d'una hormona en sang:

.....

.....

2.2. Explica la funció del glucagó i la insulina en la regulació de la quantitat de glucosa en la sang:

.....

.....

2.3. El dibuix mostra la glàndula hipòfisi dins de l'encèfal i fletxes en doble direcció cap als òrgans sobre els quals actua. Indica sobre les fletxes el nom d'aquestes hormones i explica la funció, tant inhibidòria com estimuladora, d'aquestes.

.....

.....

.....

.....

glàndula suprarenal testicle
 glàndula tiroide ovarí
 glàndula mamària placent
 ——— estimula
 - - - inhibeix

-Material sesión formación: Póster características de un buen tutor y tutorado (ver anexo 27); Beneficios de los tutores y tutorados (ver anexo 28); Diccionario de elogios (ver anexo 12); Contrato (ver anexo 29).

-Material complementario de las sesiones: Instrucciones para preparar la ficha en casa (ver anexo 30); Instrucciones durante las sesiones (ver anexo 31); Ficha detección de errores (ver anexo 17).

Material profesor:

- Material formación: Algunas cuestiones clave sobre la tutoría entre iguales (ver anexo 18); Plantilla de planificación (ver anexo 19); Artículos (ver anexo 20).
- Protocolo a seguir en las sesiones (ver anexo 21)

UNIVERSIDAD (materiales y recursos)

Material estudiantado:

-Fichas de trabajo: Elaboración: investigadora. Estructura: En una pestaña superior se indican los nombres de los tutores y tutorados. Seguidamente existe un bloque con las lecturas recomendadas que ha de utilizar el tutor para elaborar las fichas en sus casas. Seguidamente, y al final de la sesión, el tutor y el tutorado han de pensar conjuntamente el título que más se ajusta a la ficha de trabajo. Los objetivos y los contenidos son elaborados por el tutor a partir de la confección de la hoja de actividades, pero su compañero puede aportar algunos más una vez finalizada la sesión. El siguiente apartado consta de una serie de preguntas para la reflexión, en las que las parejas han de dialogar sobre temas relativos a la ficha, y en las que han de compartir sus experiencias y vivencias relacionadas con la docencia. A continuación se plantean actividades configuradas por ejercicios de diferentes tipologías: lecturas, cuestiones de verdadero y falso, imágenes a comentar, etc. La ficha concluye con la valoración de la sesión donde, en una escala del 1 al 10, se contesta sobre el grado de preparación de la ficha por parte del tutor y el interés mostrado por el tutorado. Dos de las fichas de la tutoría las confecciona el propio estudiantado (ver anexo 32).

Aprendizaje por descubrimiento: es bidimensional, ya que puede ser realizado de manera autónoma o guiada para incorporar el nuevo contenido a su estructura cognitiva.

Aprendizaje repetitivo o mecánico: el contenido se asimila de manera arbitraria sin muchas posibilidades de conectarlo con los conocimientos precedentes y con ausencia de experiencias, hechos u objetos.

Aprendizaje significativo: el contenido aprendido se incorpora a la memoria, ampliándola y modificándola, relacionando sus nuevos conocimientos con los que ya existen en su estructura cognitiva, por eso, estos nuevos conocimientos tendrán una significatividad que predispondrán al alumnado a su adquisición.

Indica un ejemplo de actividad para cada uno de estos recuadros teniendo en cuenta las características de cada uno de los aprendizajes que acabas de leer:

Aprendizaje significativa			Investigación científica
Aprendizaje por repetición (memorístico)	Tablas de multiplicar		
	Aprendizaje receptivo	Aprendizaje por descubrimiento guiado	Aprendizaje por descubrimiento autónomo

-Material sesión formación: Póster características de un buen tutor y tutorado (ver anexo 27); Beneficios de los tutores y tutorados (ver anexo 28); Diccionario de elogios (ver anexo 12); Contrato (ver anexo 33).


-Material complementario de las sesiones: Instrucciones para preparar la ficha en casa e Instrucciones durante las sesiones (ver anexo 34)

Material profesor:

- Material formación: Algunas cuestiones clave sobre la tutoría entre iguales (ver anexo 18); Plantilla de planificación (ver anexo 19); Artículos (ver anexo 20).
- Protocolo a seguir en las sesiones (ver anexo 21).

Tabla 19. Materiales y recursos


6. *Antes y durante las sesiones.* Una vez realizadas las sesiones de formación de todos los participantes es necesario que los docentes entreguen dos o tres días antes de la tutoría y en clase, las fichas a los tutores para que las preparen en sus casas. Tal y como demuestran las investigaciones, cuanto más cerrado sea el guión que regula aquello que ha de hacer cada miembro de las parejas, mejores son los resultados (Cohen, Kulik y Kulik, 1982; Topping y Ehly, 1988; recogido en Duran y otros, 2009). También resulta muy útil disponer de “protocolos” de actuación antes y durante las sesiones de tutoría. Es interesante que todos los agentes dispongan de una serie de instrucciones a seguir para que el programa sea efectivo. En la tabla 20 presentamos algunos materiales que pueden guiar todo este proceso y que representan las actuaciones que se deben llevar a cabo.

PRIMARIA (Antes y durante las sesiones)	
<i>Antes de las sesiones.</i>	
<p>Los tutores, a través de la ficha <i>¿Qué tenemos que hacer para preparar la ficha en casa?</i> han de preparar las sesiones con la ayuda de sus familias. En ella se les plantea que han de hacer en cada una de las actividades que conforman el material. Es importante que dispongan de un diccionario y del libro de texto que les servirá de apoyo por si les surge cualquier duda. Se han de poner en la piel de su compañero y pensar en las dificultades que podría encontrarse y las posibles soluciones que le ofrecerían. En el apartado “Abans de llegir” (Antes de leer) han de leer las preguntas y responder de forma oral a las mismas con objeto de disponer de ejemplos por si los tutores plantean cualquier duda. En la “Lectura” han de leer el texto con la ayuda de sus familias a través del método PPP (Pausa, Pista, Premio). Si se comete algún error, las familias realizan una señal, dejan unos momentos para la reflexión y en el caso que no sepan la respuesta se ofrece una pista con su posterior elogio. Una vez hecha la lectura han de buscar en el diccionario aquellas palabras que desconocen y hacer un resumen de forma oral del texto leído. En los siguientes apartados (Comprensión lectora, Ortografía y gramática y Expresión Escrita) se han de completar los ejercicios y tratar de comprenderlos correctamente.</p>	
<p>QUÈ HE DE FER PER A PREPARAR LA FITXA A CASA? (Abans de les sessions en parella)</p> 	
<p>Hauràs de posar-te en la pell del tutorat/da i pensar en les dificultats que podria trobar-se i quines podrien ser les sol.lucions que li oferiries.</p>	
<p>1º ABANS DE LLEGIR:</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Llegeix les preguntes que es formulen. -Busca al diccionari el significat de les paraules que no conegues. -Respon oralment a les preguntes per a que, en el cas que el tutorat/da no sàpiga respondre, disposes d'exemples i pistes.
<p>2º LECTURA</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Llegeix el text. -Busca al diccionari el significat de les paraules que no conegues. -Fes un resum mental del que has llegit.
<p>Del mismo modo, las familias también disponen de una hoja <i>¿Cómo preparar la ficha de trabajo en casa?</i>, en las que se ofrecen una serie de pautas y consejos que permitirán realizar el trabajo de forma</p>	

satisfactoria. Se aconseja que se escoja siempre el mismo día, hora y lugar para realizar la ficha conjuntamente. Al igual que en el material del alumnado se revisan cómo deben hacerse cada uno de los ejercicios que componen la hoja de actividades.

COM PREPARAR LA FITXA DE TREBALL A CASA?

ALGUNES PREGUNTES I RESPOSTES...



-Qui pot ajudar a preparar la fitxa al meu fill/a? Mare, pare, germà/na, avi/a, veí/na...
-Quin material he de preparar? El diccionari de valencià, el llibre de text i la fitxa de treball que la mestra reparteix a classe.
-Què passa si no se alguna cosa? Reconèix-lo i busqueu junts la resposta, sino la trobeu pots preguntar a la mestra i donar-li la resposta un altre dia.

ALGUNS CONSELLS...

- Escolliu sempre el mateix dia, la mateixa hora i el mateix lloc per a preparar la fitxa de treball.
- Situeu-vos al seu costat de forma que el pogueu escoltar bé i pogueu veure allò que fa correctament.

La fitxa està formada per diferents apartats, pren nota d'allò que s'ha de fer en cadascun d'ells:

ABANS DE LLEGIR

- Llegeix les preguntes que es formulen.
- El xiquet/a ha de **respondre oralment** a les preguntes (no cal que les escriga). Anima'l a contestar.]]]]
- Pots donar-li pistes si no sap respondre a alguna de les qüestions.

-El xiquet/a ha de **llegir** el text

Durante las sesiones.

Las maestras disponen de un protocolo para comenzar la tutoría entre iguales que han de seguir y desarrollar en cada una de las sesiones: avisar al alumnado que toca el trabajo por parejas, emparejamiento de los dos componentes, reparto por parte de las maestras de las fichas de actividades a los tutorados, verbalización de las características de un buen tutor y de un buen tutorado, recordar al tutor que consulte la ficha *¿Qué cosas he de hacer durante las sesiones en pareja en clase?* y que prepare todo el material necesario, revisar cómo se han de detectar los errores a través del método PPP, y de la importancia de la reflexión conjunta en el diario de las sesiones. Además se les remarca a las maestras la necesidad de que detecten los errores de omisión que puedan cometer los tutores y que anoten en las rejillas de observación toda la información pertinente.

El tutor posee una ficha donde se enumeran todas aquellas cuestiones que se han de hacer durante las sesiones de tutoría entre iguales (*¿Qué cosas he de hacer durante las sesiones en pareja en clase?*).

QUINES COSES HEU DE FER DURANT LES SESSIONS EN PARELLA A CLASSE?

1er Heu de començar la sessió saludant-vos.









2on El tutor/a ha de posar-se al costat esquerre (o dret) del tutorat/da per a poder escoltar-lo bé.



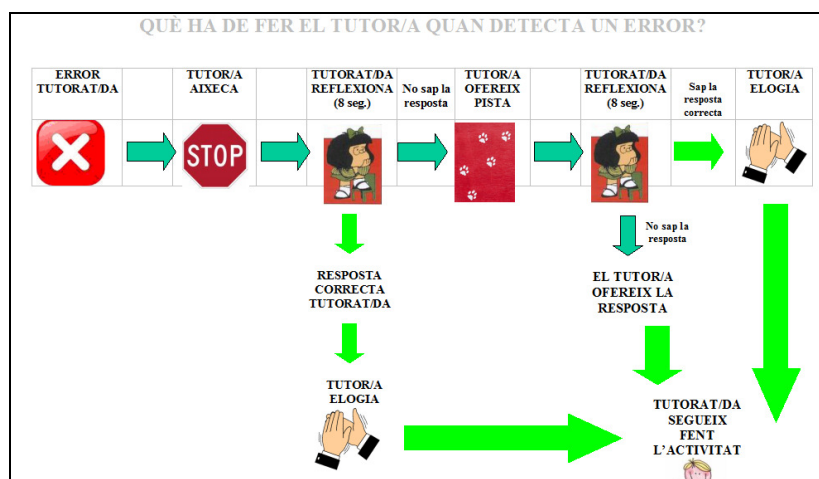
3er El tutor/a ha d'anar assenyalant per quina activitat aneu en la fitxa: *Quina activitat estem fent?*



Han de comenzar la sesión saludándose, el tutor ha de ponerse en un lugar donde pueda escuchar y ver de forma adecuada aquello que hace su compañero, el tutor ha de ir señalando en la ficha cuál es la actividad que se encuentran realizando *¿Qué actividad estamos haciendo?*

QUINA ACTIVITAT ESTEM FENT?		
	ABANS DE LLEÏR	
	LECTURA	
	COMPRESIÓ LECTORA	
	GRAMÀTICA/ORTOGRAFIA	
	EXPRESSION ESCRITA	
	DIARI DE LES SESSIONS	

En el apartado “Abans de llegir” (Antes de leer), el tutor ha de leer las preguntas y el tutorado responderlas; en la lectura, el tutorado ha de leer el texto y el tutor seguir el método PPP cuando detecte algún error, en las actividades de comprensión lectora, ortografía y gramática y expresión escrita, el tutorado debe ir completando los ejercicios bajo la supervisión del tutorado y siguiendo nuevamente el método PPP:



Finalmente, en el diario de la sesión, el tutor, anota aquello que ha de mejorar el tutorado, y por su parte, el tutorado señala aquellas cosas que ha aprendido.


SECUNDARIA (Antes y durante las sesiones)

Antes de las sesiones.


Los tutores, a través de la ficha *¿Qué tenemos que hacer para preparar la ficha en casa?*, han de preparar las sesiones con antelación. En ella se les plantea que han de hacer en cada una de las actividades que conforman el material. Es importante que dispongan del libro de texto, de un ordenador conectado a la red (si es posible) y del material recomendado, que les servirá de apoyo por si les surge cualquier duda. Se han de poner en la piel de su compañero y pensar en las dificultades que podría encontrarse y las posibles soluciones que le ofrecerían. En los apartados “Elementos” y “Funciones y disfunciones” han de leer el enunciado de los ejercicios que se les plantean y buscar en el diccionario aquellas palabras desconocidas. Una vez han entendido aquello que se requiere en la actividad, han de pasar a completarla tratando de pensar en posibles pistas que ofrecerán a sus compañeros si les surge alguna duda. Con el ejercicio de síntesis que aparece al final de cada tema

han de seguir la misma operación. Se les recomienda que hagan un listado de todo el material utilizado y que controlen el tiempo invertido en cada una de las secciones.

QUÈ HE DE FER PER A PREPARAR LA FITXA A CASA?
(Abans de les sessions en parella)



Hauràs de posar-te en la pell del tutorat/da i pensar en aquelles dificultats que podria trobar-se i quines podrien ser les possibles sol·lucions que li oferiries per solventar els dubtes.

ELEMENTS  FUNCIONS I DISFUNCIONS	-Hauràs de llegir l'enunciat dels exercicis que es plantegen. -Busca al diccionari el significat de les paraules que no conegues. - Completa els exercicis per a que, en el cas que el tutorat/da no sàpiga respondre, disposes de les respostes correctes i pugues oferir pistes per a animar-lo a contestar.
ACTIVITAT DE SÍNTESIS	A la fi de cada tema trobaràs un exercici de síntesis, comprova que el saps resoldre correctament.

❖ FES UN LLISTAT DE TOT EL MATERIAL QUE HAS UTILITZAT PER A

Durante las sesiones.






El *profesor* dispone de un protocolo para comenzar la tutoría entre iguales que han de seguir y desarrollar en cada una de las sesiones: avisar al alumnado que toca el trabajo por parejas, emparejamiento de los dos componentes, reparto por parte del profesor de las fichas de actividades a los tutorados, verbalización de las características de un buen tutor y de un buen tutorado, recordar al tutor que consulte la ficha *¿Qué cosas he de hacer durante las sesiones en pareja en clase?* y que prepare todo el material necesario, revisar cómo se han de detectar los errores a través del método PPP, y de la importancia de la reflexión conjunta en el diario de las sesiones.

El *tutor* posee una ficha donde se enumeran todas aquellas cuestiones que se han de hacer durante las sesiones de tutoría entre iguales (*¿Qué cosas he de hacer durante las sesiones en pareja en clase?*).

QUINES CÒSES HA DE FER EL TUTOR/A DURANT LES SESSIONS EN PARELLA A CLASSE?

Assegura't que disposes de tot el material per a poder completar els diferents exercicis.

Disposa d'un cronòmetre per a poder controlar el temps que dedica el tutorat/da per a resoldre cada exercici.

1er	Heu de començar la sessió saludant-vos .	
2on	Has de posar-te al costat esquerre (o dret per als esquerrans) del teu company/a tutorat/da per a escoltar-lo de forma adequada.	
3er	Llegeix el nom del tema de la fitxa.	
4t	Escriu el teu nom i el del tutorat en la part superior de la fitxa	
5è	ELEMENTS DEL SISTEMA I ÒRGANS / FUNCIONS I DISFUNCIONS DEL SISTEMA I ÒRGANS / SÍNTESIS -Demana al tutorat/da que comence llegint l'enunciat dels diferents exercicis. -Pregunta al tutorat/da si entén el que s'ha de fer i si sap el que es demana en l'exercici (en el cas que no ho sàpiga explica-ho	

Han de començar la sessió saludándose, el tutor ha de ponerse en un lugar donde pueda escuchar y ver de forma adecuada aquello que hace su compañero, leer el nombre del tema y completar los datos personales. El tutorado ha de leer el enunciado de los diferentes ejercicios y el tutor se ha de asegurar si ha comprendido aquello que se le requiere en cada una de las actividades. Si el tutorado comete algún error ha de seguir el método PPP:



Finalmente, en el diario de la sesión, el tutor, anota aquello que ha de mejorar el tutorado, y por su parte, el tutorado señala aquellas cosas que ha aprendido.

UNIVERSIDAD (Antes y durante las sesiones)

Antes de las sesiones.

Los tutores, a través de la ficha *¿Cómo preparamos las fichas en casa?*, han de preparar las sesiones con antelación. En ella se les plantea que deberán ponerse en la piel del tutorado y pensar en aquellas dificultades que podrían encontrarse y cuáles podrían ser las posibles soluciones que le ofrecerían. En primer lugar han de preparar el material que se indica en cada ficha, seguidamente leer el enunciado de las diferentes actividades que se plantean y completar las actividades controlando el tiempo de cada una de ellas.

COM PREPAREM LES FITXES A CASA?

Hauràs de posar-te en la pell del tutorat/da i pensar en les dificultats que podria trobar-se i quines podrien ser les possibles solucions que li oferiries.

Instruccions a seguir

- Prepara el **material** que t'indiquem per a poder completar la fitxa correctament.
- Llegeix** l'enunciat de les diferents activitats que es plantegen.
- Completa** les activitats per a que, en el cas que el tutorat/da no sàpiga respondre, disposes de les **respostes correctes** i pugues oferir pistes per a animar-lo a contestar.
- Controla el temps** que inverteixes per a completar cada activitat ja que ho hauràs de tindre en compte en la sessió per parelles que té una durada d'una hora.

Durante las sesiones.

El *tutor* posee una ficha donde se enumeran todas aquellas cuestiones que se han de hacer durante las sesiones de tutoría entre iguales (*¿Qué tendremos que hacer en clase?*).

<p>QUÈ HAUREM DE FER A CLASSE?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Heu de seure directament al costat de la vostra parella -El tutor/a portarà a classe la fitxa completa i el tutorat/da haurà de portar la fitxa en blanc sense completar (baixar de Paula virtual) -El tutor/a haurà de comentar breument al tutorat/da els objectius i els continguts de la fitxa. -El <i>tutor/a</i>: <ul style="list-style-type: none"> -Ha de tindre cura de que el tutorat/da no cometa cap error, en el cas que ho faci, ha de donar temps per a la reflexió i oferir pistes. -Ha de controlar el temps. -Facilitar el material convenient. -Resoldre tots els dubtes del tutorat/da. -El <i>tutorat/da</i>: <ul style="list-style-type: none"> -Haurà d'anar realitzant les activitats.
--




Han de començar la sessió sentàndose al lado de sus compañeros. El tutor ha de llevar a clase la ficha completa y el tutorado la tendrá que haber bajado del aula virtual. El tutor tendrá que comentar brevemente los objetivos y contenidos de la ficha, y tener cuidado de que, en el desarrollo de las actividades, su pareja no cometa ningún error dejando tiempo para la reflexión. Finalmente, en el diario de la sesión, el tutor señala el interés mostrado por el tutorado, y este último marca el grado de preparación de la ficha por parte de su pareja.

Tabla 20. Antes y durante las sesiones

7. *Monitorización y Evaluación.* La evaluación de los resultados de la tutoría entre iguales es una parte muy importante por muchas razones. Puede convertirse en un factor motivador para el estudiantado, familias y docentes, lo cual dará lugar a que se siga colaborando y apoyando la iniciativa. El profesorado puede utilizar distintas herramientas, tanto formales e informales, para evaluar y monitorear la tutoría entre iguales. Se puede administrar una prueba inicial y una final para comprobar la evolución académica y las habilidades adquiridas por parte del alumnado (tal y cómo hemos realizado en este estudio). También ha de disponer de materiales que le permitan ir monitoreando el comportamiento de las parejas, el desempeño de los roles, y en definitiva, registrar el proceso de la dinámica. El papel de los docentes durante las sesiones debe ser activo, y ha de observar todo aquello que ocurre en el seno de las parejas. Al final de cada una de las sesiones, a través del diario, el alumnado ha de evaluar el progreso y las cuestiones a mejorar por parte del tutorado. La co-evaluación es un elemento muy importante que lleva a la reflexión sobre los propios aprendizajes que ha desarrollado el alumnado.

PRIMARIA (Monitorización y evaluación)

-El *alumnado* realiza una evaluación de cada sesión a través del diario, una evaluación del programa a través de un cuestionario de satisfacción final y de los grupos de discusión realizados:

<p>DIARI DE LA SESSIÓ Escriu el tutorat/da però es reflexiona conjuntament: -Què he après avui (tutorat/da)?</p> <p>_____</p>		
<p>Escriu el tutor/a però es reflexiona conjuntament: -Què ha de millorar el tutorat/da?</p> <p>_____</p>		
<p>La sessió d'avui ha anat:</p>		
		
BÉ	REGULAR	MALAMENT

-Las *maestras* evalúan cada sesión a través de una rejilla de observación (ver anexo 35 y 36) (Duran, 2009) y el programa final mediante una entrevista (ver anexo 7):

PAREJA DE ALUMNOS	
Mantienen el contacto ocular	
La comunicación entre los dos es fluida	
Vencen la timidez	
Están interesados en la tarea	
Rinden en las actividades	
Controlan el tiempo	
ALUMNO TUTOR	
Se implica activamente con el tutorado	
Se muestra responsable del aprendizaje del tutorado	
Refuerza la autoestima	
Se prepara el material	
Detecta los errores	
ALUMNO TUTORADO	
Se le ve a gusto y tranquilo	
Recibe refuerzos positivos	
Está satisfecho con las demandas que hace	
Completa las actividades	
Reconoce los errores	
ASPECTOS A DESTACAR DE:	
-ANTES DE LEER	
-LECTURA	
-COMPRESIÓN LECTORA	
-ORTOGRAFÍA GRAMÁTICA	
-ESCRITURA	
-DIARIO	

La evaluación del programa final se realiza a través de la recopilación de las fichas de actividades y del control final, además de las observaciones realizadas diariamente.

-La *investigadora* evalúa a través de un pretest y un postest el rendimiento y expectativas académicas, el autoconcepto y la actitud de solidaridad, el nivel de satisfacción y las emociones experimentadas con la tutoría entre iguales (estas dos últimas cuestiones se analizan únicamente al finalizar la experiencia).

SECUNDARIA (Monitorización y evaluación)

-El *alumnado* realiza una evaluación de cada sesión a través del diario, y una evaluación del programa a través de un cuestionario de satisfacción final y de los grupos de discusión realizados:

DIARI DE LA SESSIÓ	
Escriu el tutorat/da però es reflexiona conjuntament: -Què he après avui (tutorat/da)?	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
Escriu el tutor/a però es reflexiona conjuntament: -Què ha de millorar el tutorat/da?	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

-El *profesor* evalúa cada sesión a través de una rejilla de observación (ver anexo 37 y 38) (Duran, 2009) y el programa en general mediante una entrevista (ver anexo 7):

PAREJA DE ALUMNOS	
Mantienen el contacto ocular	
La comunicación entre los dos es fluida	
Vencen la timidez	
Están interesados en la tarea	
Rinden en las actividades	
Controlan el tiempo	
ALUMNO TUTOR	
Se implica activamente con el tutorado	
Se muestra responsable del aprendizaje del tutorado	
Refuerza la autoestima	
Se prepara el material	
Detecta los errores	
ALUMNO TUTORADO	
Se le ve a gusto y tranquilo	
Recibe refuerzos positivos	
Está satisfecho con las demandas que hace	
Completa las actividades	
Reconoce los errores	
ASPECTOS A DESTACAR DE LOS APARTADOS: -ELEMENTOS DEL SISTEMA I ORGANOS -FUNCIONES -SÍNTESIS -DIARIO -OBSERVACIONES	

La evaluación del alumnado se realiza a través de la recopilación de las fichas de actividades y del examen final, además de las observaciones realizadas diariamente.

-La *investigadora* evalúa a través de un pretest y un postest el rendimiento y expectativas académicas, el autoconcepto y la actitud de solidaridad, el nivel de satisfacción y las emociones experimentadas con la tutoría entre iguales (estas dos últimas cuestiones se analizan únicamente al finalizar la experiencia).

UNIVERSIDAD (Monitorización y evaluación)

-El *estudiantado* realiza una evaluación de cada sesión a través del diario, y una evaluación del programa a través de un cuestionario de satisfacción final y de los grupos de discusión realizados:

VALORACIÓN DE LA SESIÓN	
<input type="checkbox"/> Valora el tutorado/a:	
Grado de preparación de la ficha por parte del tutor/a	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<input type="checkbox"/> Valora el tutor/a	
Interés mostrado por parte del tutorado/a	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-El *profesor* evalúa al alumnado a través de la recopilación de las fichas de actividades y del examen final, además de las observaciones e interacciones diarias mantenidas con el estudiantado. El programa final es evaluado mediante una entrevista final.

-La *investigadora* evalúa a través de un pretest y un postest el rendimiento y las expectativas académicas, el autoconcepto y la actitud de solidaridad, el nivel de satisfacción y las emociones experimentadas con la tutoría entre iguales (estas dos últimas cuestiones se analizan únicamente al finalizar la experiencia).

Tabla 21. Evaluación

Los elementos y los aspectos que aquí hemos reseñado son una guía y orientación que permitirán al profesorado tener en cuenta los aspectos clave que le posibilitarán una mejor organización y planificación de la tutoría entre iguales. Estas cuestiones han de adaptarse a los diferentes contextos que se planteen, aunque resulta necesario no obviar una serie de componentes básicos como son la formación, la elaboración de materiales o la evaluación final del programa.

4.2 EL CAMINO RECORRIDO: ALGUNAS PERCEPCIONES

En este apartado relatamos algunas de las cuestiones que, desde la mirada de la investigadora, consideramos más relevantes y que han caracterizado las relaciones que se han establecido con los participantes, fruto de sus continuas interacciones. Revisaremos, en cada uno de los niveles educativos, cómo fueron los primeros encuentros con todos los implicados en este programa. Además de detallar cómo se sucedió la formación del alumnado y cuál fue la sensación final una vez concluida la tutoría entre iguales, entre otros.

En el caso de Primaria y Secundaria se recogen percepciones generales, no se han distinguido por modalidades (fija y recíproca) ya que lo que se pretende es realizar una imagen global de toda la experiencia.

4.2.1 Ilusión: Tercero de Primaria

LAS MAESTRAS

Primera quincena de diciembre: el primer contacto.

El contacto con las maestras se realizó gracias al padre de un alumno de una de las docentes. Ambos somos compañeros de Departamento en la Universidad y formamos parte del mismo equipo de investigación. El primer encuentro sirvió para conocernos y plantear someramente las intenciones del estudio. Fue algo informal. En el despacho de Dirección les conté a grandes rasgos cuáles eran los objetivos de la investigación y les ofrecí una panorámica general sobre la tutoría entre iguales. Con esa información y la aclaración de algunas dudas que plantearon, acordamos dejarles una semana para que pensaran si realmente estaban interesadas en participar. Las principales incertidumbres que les suscitó esta reunión estuvieron relacionadas con los materiales que se iban a emplear durante las sesiones (*¿Quién los iba a crear?*), y con el apoyo y asesoramiento que iban a tener por mi parte, ya que me comentaron: *¿Tú vendrás a las primeras clases, no?* Finalmente se les recomendó que vieran el vídeo *Llegim en parella. Un programa de tutoria entre iguals, amb alumnes i famílies, per a la millora de la competència lectora*, programa en el que basamos este trabajo y que les ayudaría a hacerse una idea general de la metodología.

¡Congeniamos!

A la semana siguiente sonó el teléfono. La rapidez con la que las maestras contactaron conmigo denotó el interés que tenían por comenzar con la experiencia cuanto antes. Tras la conversación telefónica concretamos realizar dos sesiones de formación con ellas de una hora de duración cada una. En un principio, podría parecer un tiempo relativamente corto, pero este hecho no me preocupó, ya que las posibles dudas que surgieran se podrían ir solventando a lo largo de las sesiones. Iba a estar en el aula durante todo el programa y esto me permitiría realizar un acompañamiento personalizado y guiado. Estaría a su lado. Eso las tranquilizó y mucho.

La primera sesión de formación con las maestras...todo un aprendizaje

Comenzamos revisando las bases teóricas de la tutoría entre iguales a través del vídeo *Llegim en Parella*. Fue un gran apoyo dado que se presentan de una forma muy sintética los aspectos más relevantes de este método y en particular del programa. Comentamos las

diferentes modalidades de tutoría existentes y los roles que debía desempeñar el alumnado. A pesar de que ambas mostraron una actitud muy positiva y de predisposición al trabajo, una de las maestras presentaba más miedos. Esta situación no la vi como algo negativo, es más, era una reacción de lo más normal y nos sirvió de pretexto para decidir quién realizaría la tutoría fija y quien la recíproca. La docente que estaba más insegura transmitió que se sentiría mejor si en su aula el alumnado no intercambiara los roles. En una rápida radiografía que realizó de su clase localizó a aquel alumnado que podía ser firme candidato a tutor y argumentó que el resto difícilmente podría ejercer ese rol (veremos en la entrevista final cómo esa percepción cambia en el tercer trimestre). Se adjudicó la modalidad fija. Por el contrario, a la otra maestra le agradaba el hecho de que todo el alumnado pudiera ejercer el papel de tutor. Comentó que en su clase, los hábitos de trabajo eran muy pobres y el comportamiento de algunos alumnos algo conflictivo. Les costaba mucho “coger” la rutina del día a día. Pensó que ésta sería una buena oportunidad para que todos la adquiriesen, y para que todos se responsabilizaran de sus tareas. La asignación de cada una de las modalidades se dejó clara desde el inicio y no creó ningún tipo de problemática ni conflicto. Cuestión básica ya que necesitaba disponer de dos grupos para poder llevar a cabo las comparaciones entre los mismos.

Comentaron cómo, en muchas ocasiones, utilizaban la tutoría entre iguales pero de una manera más informal. Les expliqué que era muy importante estructurar muy bien las sesiones y pautar los roles para que, en cada momento, todos supieran que tenían que hacer. Vimos la importancia de la formación del alumnado pero también de las familias, comentamos aquellos aspectos más relevantes que deberíamos desarrollar en estas sesiones. Les pareció muy interesante. Revisadas las cuestiones básicas que debían tener claras, pasamos a la temporalización de la tutoría. Un aspecto que les generaba cierta ansiedad era el tener que comenzar con la experiencia de forma inmediata. Pronto llegaba Navidad, el festival, las evaluaciones..., demasiadas cosas en que pensar. Con objeto de tranquilizarlas les planteé empezar cuando se sintieran preparadas, aunque si dejé claro que era importante no demorarlo mucho en el tiempo. Después de Navidad podría ser un buen momento. Para ir animándolas y para que vieran que no entrañaba tanta complejidad, acordamos que en la segunda sesión de formación elaboraríamos la planificación del programa con los detalles de la misma. Eso las volvió a tranquilizar. Además les mostré los diferentes instrumentos que debíamos administrar al alumnado antes y después de la experiencia. Como grandes conocedoras de los niños y niñas, me ayudaron en el primer ajuste de las pruebas al nivel de su alumnado.

Manos a la obra: a programar las tutorías

Como convenimos en la primera sesión de formación, en nuestro segundo encuentro iríamos al grano y planificaríamos los aspectos esenciales de la experiencia. Para facilitar la tarea elaboré un dossier con información concreta, práctica y detallada que se debía tener en cuenta para iniciar la tutoría entre iguales. Parte del material ya lo tenía elaborado pero a partir de las inquietudes que presentaron las maestras lo maticé, reorganicé y condensé para que les resultara un recurso útil y práctico.

Confeccionamos un calendario con el número total de sesiones que requería el programa teniendo en cuenta: la formación del alumnado y de las familias, la administración del pretest y postest, las propias sesiones de trabajo en pareja, los grupos de discusión con el alumnado y las entrevistas con las maestras. Acordamos realizar dos sesiones semanales espaciadas en el tiempo en ambos grupos (martes y viernes). De este modo asegurábamos que a los tutores les diera tiempo a preparar las fichas en sus casas.

La asignación de parejas debía realizarse antes de la formación del alumnado. Se aconsejó a las maestras que en la modalidad recíproca formasen las parejas por niveles de competencias semejantes, y en el caso de la modalidad fija, el tutor debía tener un mayor nivel de competencias que el tutorado. Además de estas anotaciones, las maestras tuvieron en cuenta otros criterios para realizarlas como la necesidad de compatibilidad de caracteres, y en el caso de la fija, que las parejas fueran mixtas. La maestra de este grupo detectó cómo en las actividades que se realizaban fuera del horario de clase los niños y las niñas no se juntaban, e incluso se ignoraban. Por este motivo, decidió que sería una buena estrategia realizar parejas mixtas durante la tutoría. Al final del programa comprobó que se habían estrechado más lazos entre ambos sexos, a pesar de que aun había cierta distancia entre ellos en las actividades extraacadémicas. En un momento las docentes confeccionaron mentalmente las parejas y sabían quién podía ir con *fulanito* y quien no podía ir con *sotanito* porque “dinamitaría” la sesión por sus caracteres tan parecidos y explosivos. Como apunte señalar que, durante el programa, no se cambió a ninguna pareja, todas ellas estuvieron a gusto con quién les había tocado. Respecto al alumnado que acudía a pedagogía terapéutica, pensamos que sería muy positivo que también realizaran la experiencia y que además, la maestra especialista tuviera la oportunidad de entrar dentro del aula. Así fue.

Previo a la formación del alumnado y de las familias era necesario tener preparadas todas las fichas y el material de trabajo. Como ya se ha comentado con anterioridad, en esta experiencia nos basamos y adaptamos el material *Llegim en Parella* (Duran y otros, 2009). Pero no se elaboró únicamente el material de la propia área, es decir, las fichas de trabajo,

sino que además se crearon recursos como complemento de trabajo para dinamizar las sesiones tanto para el alumnado como para las maestras y las familias. En un principio, se iba a trabajar la lectura y la comprensión lectora, pero las maestras plantearon incorporar la ortografía y gramática. Como se trataba de crear un programa consensuado y matizado entre las docentes y la investigadora, además de la lectura y la comprensión lectora, no hubo ningún inconveniente en añadir estos dos aspectos. Desde el inicio del curso estaban trabajando con el libro de texto, así es que pensaron que era conveniente seguir con los contenidos que se recogían en el mismo. Por tanto, las lecturas y los ejercicios se extrajeron del mismo. La labor de confección de las fichas la realizó la investigadora. En primer lugar, confeccioné un modelo y se lo enseñé, la gran experiencia de las maestras me ayudó a mejorarla. Todo un aprendizaje.

Un elemento esencial dentro de la tutoría entre iguales, y concretamente en el programa *Llegim en Parella* (Duran y otros, 2009) es la implicación familiar. Este hecho fue uno de los aspectos de esta experiencia que sedujo a las maestras. Tal y cómo ya les había avanzado en la primera sesión, comenté que era necesario, que al igual que les estábamos formando a ellas, debía formarse al alumnado, pero también a las familias. Estuvieron totalmente de acuerdo. Concretamos un día donde los papás y las mamás de las dos clases asistieran al mismo tiempo para recibir las instrucciones para poder ayudar a sus hijos e hijas en casa. Decidimos realizarla en un horario de tarde puesto que la mayoría de las familias trabajaba. En este punto se abrió una discusión muy rica en la que plantearon que algunas de las familias, posiblemente, no se implicarían por diferentes motivos. A pesar de algunos de estos comentarios se mostraron muy optimistas con su participación. Querían comenzar.

Algunas de las dudas que les surgieron a las maestras a lo largo de estas dos intensas sesiones de trabajo no las podía responder de forma inmediata, necesitaba contar con la experiencia para resolverlas. Era la primera vez que iba a “aplicar” la tutoría entre iguales en el aula, y a pesar de mis numerosas lecturas sobre el tema, aparecían pequeñas cuestiones que no se encontraban en los manuales. Estas situaciones las íbamos solventando conjuntamente, maestras e investigadora.

Después de la formación...

La sensación que me llevé fue muy buena, tenían muchas ganas de trabajar. El programa les vino como anillo al dedo, tal y como me comentaron. Querían reforzar y

trabajar de forma diferente el área de Valenciano y además implicar a las familias en la comprensión lectora. Iba a salir bien, estaba segura.

Durante las sesiones...tres meses de grato e intenso trabajo codo con codo

Resulta complejo reflejar en estas líneas todo el trabajo que realizamos durante tres meses las maestras y yo. Fueron muchas las anécdotas y los buenos momentos que pasamos en el aula. Puedo decir que las sesiones transcurrieron con mucha normalidad, nunca tuvimos ningún incidente grave, únicamente “problemillas” del tipo: *Juan no ha venido, ¿con quién me pongo?*, y entonces nos tocaba hacer tríos, o *¿Se me ha olvidado la ficha en casa, qué hago?* Donde, tras una reflexión con el tutor, le hacíamos ver las repercusiones negativas que tenía en el tutorado no haberla preparado, y conveníamos que la hicieran conjuntamente. Cuestiones que resolvíamos rápidamente y cuya respuesta no aparecía en ningún manual. Fuimos aprendiendo día a día.

Para que las maestras tuvieran las mismas pautas a seguir durante las sesiones de tutoría, elaboré una ficha con unas instrucciones o protocolo de actuación. En primer lugar, las docentes anunciaban que se iba a iniciar el trabajo por parejas. El alumnado, como ya sabía de antemano que compañero tenía asignado, debía sentarse a su lado. Estas instrucciones las tuvieron que dar únicamente durante las tres primeras sesiones, ya que pasado este tiempo, cuando me veían entrar por la puerta ya se iban juntando por parejas. Mientras se organizaba el aula, las maestras repartían las fichas, en este caso, fichas en blanco sin los ejercicios completados. Aprovechando esos momentos de reestructuración del aula, las maestras recordaban todo el material que debían tener encima de las mesas. En el desarrollo del trabajo por parejas se alertaba al alumnado que debían seguir las instrucciones que tenían en la hoja y en el póster que se había elaborado expresamente para tal fin. La función de las maestras (y la mía) era de ayuda en el caso en que hubiese alguna duda o cuestión que no supieran, ya que era el tutor el que debía “llevar” las sesiones. En esas dos horas semanales todo el alumnado formaba parte de la clase, y todas las maestras eran también parte de la misma. Era muy interesante ver cómo, cuando el alumnado tenía alguna cuestión, no dudaba en preguntar a cualquiera de las personas que estábamos allí, incluso a la maestra de Pedagogía Terapéutica.

En un principio, se pensó que las sesiones ocuparían alrededor de cuarenta minutos, pero a medida que avanzaba el curso, el alumnado “cogió” la dinámica y las parejas invertían unos veinte-veinticinco minutos para su elaboración. Esta situación daba cuenta de la progresión positiva del alumnado. A partir de la tercera sesión, las parejas, de una

forma sorprendentemente autónoma, iban haciendo las diferentes actividades sin despistarse y con un ritmo adecuado. Sabían de antemano que debían hacer en cada una de ellas. Además, si al principio les costaba sentarse por parejas al comenzar las clases, pasadas tres sesiones esto transcurría de una forma muy rápida e incluso silenciosa. Como se programó que las sesiones completas de Valenciano se dedicaran al trabajo por parejas, entre las maestras y la investigadora convenimos invertir el resto de la clase a corregir en común la ficha. También sorprendió cómo el ritmo de trabajo era bastante similar, es decir, las parejas solían acabar prácticamente a la vez. Cuando finalizaban las hojas de actividades se propuso que escogieran un libro y lo leyeran de forma individual y silenciosa. Con ello evitamos que molestaran al resto de los compañeros que aun no habían concluido la ficha hasta el momento en que se realizaba la puesta en común.

¿Despedida? No niña, vamos a seguir trabajando así...

No existe un resultado que me haya dado más información sobre toda la experiencia que éste: las maestras siguieron trabajando a través de la tutoría entre iguales hasta final de curso, a pesar de que ya no formaba parte de la investigación. Es más, cuando escribo este texto, ya he establecido contacto con ellas para comenzar con la tutoría entre iguales en castellano en el curso académico 2010/2011. Mi ayuda ya no es necesaria, ellas solas ya saben gestionarse y organizar todas las sesiones.

A partir de esto mi conclusión es que, por una parte, las maestras han sido conscientes de que el trabajo por parejas tiene grandes beneficios y por otra que se han sentido a gusto con esta dinámica y que la han interiorizado. Las maestras se han empoderado.

Pasé de ser “la de la Universidad”, a ser una maestra más.

LAS FAMILIAS

Primera quincena de enero: el primer contacto

Las maestras elaboraron la circular en la que convocaban a las familias a una reunión. En ella resaltaron la importancia de que acudieran ya que les iban a dar unas pautas para ayudar a sus hijos e hijas en casa en Valenciano. Planificamos la sesión conjuntamente. Uno de los consejos que me dieron es que el material a repartir debía ser breve y contener documentación muy práctica y escueta. *Si no es así, no la leerán*, afirmaron.

Llegó el día, la clase estaba repleta. Acudieron el 80% de los papás y las mamás. La difusión había funcionado. Acordamos con las maestras que a las familias que no pudieron asistir se lo explicarían ellas personalmente y les facilitarían el dossier con toda la documentación. A pesar de ese 20% del que no tuvimos noticias, estábamos muy contentas con el alto grado de participación final. Comenzamos. Arranqué yo. Las maestras se situaron a un lado de la clase, algo tímidas. Al final de la sesión me confesaron que ellas, a pesar de que creían firmemente en esta metodología, no la habían llevado a la práctica, y que posiblemente si les planteaban alguna cuestión no sabrían responderla. Por eso me otorgaron todo el protagonismo a mí. Todo tenía un motivo.

Las maestras me ayudaron a repartir todo el material. Previamente elaboré un guión con todos los puntos que iba a tratar para no olvidar ninguno de ellos y para sentirme más segura. Sinceramente, nunca me había “enfrentado” a tantas familias. Mi trabajo “profesional” se centra en el profesorado y en el estudiantado, pero nunca antes me había dirigido a familias. A tantas familias. Por tanto, cierto nerviosismo recorría todo mi cuerpo. Comencé presentándome. Venía de la Universidad a trabajar con sus hijos e hijas en un programa que requería de su implicación. Explicué la necesidad y la importancia que tenían las metodologías que demandaban del trabajo activo del alumnado. Introduje algunos conceptos básicos de la tutoría entre iguales, como su definición, los roles y sobre todo la importancia de la ayuda de las familias a la hora de preparar las fichas en casa. Por el momento no surgieron dudas a pesar de que continuamente les repetía que si tenían alguna cuestión que no entendían que, por favor, la preguntaran. Una vez claras las bases teóricas pasé a revisar los materiales con los que se iban a enfrentar: las fichas. Se comentaron uno a uno los apartados que contenían. Se remarcó la metodología que debían seguir cuando detectaran algún error, concretamente se explicó el método PPP (Pausa, pista, premio). Este último punto generó algunas dudas: *Pero... ¿Lo tenemos que leer nosotros o nuestros hijos?, ¿Qué hacemos cuando cometen un error, los paramos y señalamos donde se han equivocado?* Después de las aclaraciones pertinentes quedó claro. Seguidamente pasamos a comentarles como serían las dinámicas de las sesiones por parejas en el aula. Esto les agradó. Es más, algunas familias apuntaron que les gustaría verlo. Por su puesto, se les invitó a entrar en el aula. A continuación, expuse los beneficios que obtendrían sus hijos a la hora de desempeñar cada uno de los roles. En este momento sentía cierto “miedo” a que las familias de la tutoría fija cuyos hijos hacían de tutorados se sintieran algo incómodos de que sus hijos no tuvieran la oportunidad de enseñar. Las maestras me avanzaron que, posiblemente, esto podía ocurrir. Me sorprendí, nadie dijo nada. Creo que quedó bastante claro que ambos roles obtenían

beneficios. Pasé al último punto: la importancia y las repercusiones que tenía la implicación familiar en el rendimiento académico de los niños y niñas. En este momento aparecieron a escena las maestras. Reiteraron que la educación también era parte de las familias, todos asintieron con la cabeza. Se requería de un compromiso explícito por su parte. Lo expresaron de una forma muy clara: *Esto es una cadena, si los papás y las mamás no ayudan a elaborar la ficha en casa, los niños y niñas tendrán dificultades a la hora de trabajar en clase con sus parejas y esto repercutirá de forma negativa, tanto en los tutorados como en ellos mismos.*

El dossier que se les entregó contenía un ejemplo de ficha, además de las instrucciones que debían seguir para preparar las hojas de actividades en sus casas. En este último documento, tan importante, se planteaban una serie de consejos, preguntas y pautas donde se indicaba aquello que debían hacer en cada uno de los apartados de la ficha. En el caso de la fija se dieron dos tipos de instrucciones, unas para aquellos que hicieran el rol de tutores y otra para el de tutorados. Pensamos que no se podía privar del contacto familiar a aquellas madres y padres de los tutorados. Para ello, entre la maestra y la investigadora decidimos proponer unas lecturas y ejercicios del libro de texto para que las revisaran en casa. De este modo, hacíamos que todo el alumnado trabajara en sus hogares y con sus familias la competencia lectora.

Al finalizar la sesión se abrió un turno de palabras donde se plantearon todas aquellas dudas que surgieron a partir de las explicaciones ofrecidas. En principio, no hubo ninguna. Únicamente una madre planteó que posiblemente los tutores se aburrirían si hacían dos veces la misma lectura. Pero explicamos que en la sesión de clase no la tenían que volver a hacer, sino que la tenían que enseñar, la actividad era bastante diferente. Algunas madres comentaron su desconocimiento de la lengua valenciana. No me dio tiempo a responder. Las maestras rápidamente intervinieron y les comentaron que les debían ayudar en la medida de sus posibilidades, y que si no sabían alguna cosa se la podían consultar a ellas al día siguiente. El fin último es que estuvieran a su lado durante ese periodo de tiempo apoyándoles y ayudándoles.

A lo largo del trimestre...

Durante el transcurso del trimestre y a través de las reuniones formales e informales con las familias, éstas iban compartiendo con las maestras las inquietudes o las dudas que les surgían. La verdad es que no fueron muchas. El día a día nos dejó entrever que eran pocas las familias que no ayudaban a sus hijos. A pesar de que si que vimos que en el grupo de la tutoría fija se encontró mayor respuesta por parte de las familias. Las estrategias de

ayudas variaban en su forma y tipología en los diferentes niños, tal y como relata el alumnado en los grupos de discusión, adaptándose a las circunstancias de las familias.

El último día...

Al concluir el programa pensamos que sería oportuno realizar una sesión final para informar a las familias de los resultados que habíamos obtenido. Se habían implicado y era necesario que conocieran que había ocurrido a través de la experiencia. Dado que las maestras querían seguir con la dinámica hasta final de curso también serviría de repaso de las actividades que debían hacer en casa. Además, la docente que había trabajado con la tutoría fija, ahora quería cambiar y plantear la tutoría recíproca, por tanto se debía formar nuevamente a las familias. Así pues, la reunión tenía un doble objetivo: presentar los resultados del programa y recordar cómo debían facilitarse las ayudas. Revisamos brevemente en qué consistía la tutoría entre iguales y pasamos a exponer como había transcurrido la experiencia. Nuevamente fui yo la encargada de dirigir la sesión, aunque esta vez las maestras estaban “más sueltas”. A diferencia de la primera reunión ya sabían en qué consistía la tutoría, la habían experimentado en sus propias carnes y se sentían más seguras de responder a los posibles interrogantes que les plantearan. Se volvió a insistir en la importancia de la ayuda y la implicación familiar. En este punto entraron a escena las maestras. Esto no estaba preparado. Comentaron que notaban enormemente aquellos alumnos que habían trabajado las fichas en casa con sus padres y madres: *Se nota sobre todo en las preguntas de Antes de leer, dicen unas cosas... maravillosas, se nota que ha habido alguien detrás.* Efectivamente yo podía dar fe de ello, estuve en todas las sesiones y era patente el diferente grado de preparación del material por parte del alumnado en sus casas. Remarcamos el sentido de esta tarea tan importante. Volvimos a revisar la ficha, aunque comprobamos que, afortunadamente, todos sabían la dinámica sobradamente. Algunos padres y madres comentaron que en un principio, les costaba bastante tiempo hacer la ficha, pero que a medida que pasó el tiempo lo hacían más rápidamente. Anotamos que esa misma situación la habíamos vivido en clase también.

Pasamos a los resultados. La primera pregunta que surgió: *¿Pero habéis notado mejoría en nuestros hijos e hijas?*, comentó uno de los asistentes. Una de las maestras respondió con cierto temor: *No sabemos si ha sido gracias al programa pero han mejorado.* Yo maticé que efectivamente el programa podía haber ayudado, los datos así lo reflejaban. A pesar de su gran devoción por la dinámica y por la marcha de las sesiones aun no se sentían seguras de afirmar que las mejoras experimentadas habían sido gracias al trabajo por

parejas: *Mal no ha hecho, ahora, decir que todas las mejoras provienen del programa, no lo sabemos.* Estos comentarios se recogen en las entrevistas, es curioso ver como las maestras, a medida que iban respondiendo a la pregunta *¿Crees que el programa ha mejorado la lectura, la comprensión...?*, se iban autoconvenciendo de que sí, efectivamente el programa había ayudado, pero la respuesta inicial era de duda. Aspecto comprensible ya que también trabajan esta competencia en otra hora de clase a través de otras metodologías.

Las familias se interesaron en profundizar algo más en los resultados que habían obtenido sus hijos e hijas en general. Para ello, me comprometí a elaborar un pequeño informe que se lo haríamos llegar en una semana. En forma de relato, traté de contar la experiencia y algunos de los puntos fuertes de la misma. Parte de este material fue publicado en la revista *Cuadernos de Pedagogía*.

ALUMNADO

¿Tú eres la de las parejas, verdad?: Primer contacto con los niños y niñas

Acordamos con las maestras realizar dos sesiones de formación con el alumnado. Cada una de ellas tuvo una duración de una hora. En la primera de ellas, pensamos que era importante que reflexionaran acerca del trabajo por parejas, y en la segunda revisamos el contenido, la estructura de las fichas y de la dinámica en general. Era conveniente realizar la formación próxima a las sesiones del programa. No podíamos dejar mucho tiempo entre este entrenamiento y el comienzo de la experiencia. Así pues, la semana anterior al inicio se programaron estas dos sesiones.

Cuando crucé el umbral de la puerta, los niños y las niñas me identificaron rápidamente. Lo primero que me dijo la maestra, algo sorprendida, fue: *¿Cómo es posible que nunca se acuerden de lo que tienen que hacer al día siguiente, y hoy, vienes tú, que nunca te habían visto, y ya saben que toca formación?, ¡¡¡Estos xiquets!!!* (¡¡¡Estos niños!!!). Efectivamente sabían perfectamente a qué había ido. Después de la emoción inicial pasamos a contar cómo iban a trabajar durante el trimestre.

La clase estaba dispuesta en grupos de cinco personas, esto me gustó. Comenzamos. *¿Estáis todos atentos y atentas?*, pregunté para animarlos. Un *sí* algo dormido inundó las cuatro paredes del aula. Eran las nueve de la mañana. Introduje: *Voy a contaros cómo vais a trabajar en Valenciano desde ahora hasta el mes de marzo todos los martes y viernes. No os va explicar la maestra, ni vais a trabajar por equipos tal y como estáis sentados ahora... ¿Sabéis cómo vais a trabajar?*. Algunas voces se alzaron y respondieron rápidamente: *¡Por parejas!* La maestra, tal y como me

comentó posteriormente, llevaba un par de semanas preparando al alumnado para esta sesión. Esto también me gustó. Pero ¿Sabían realmente que era trabajar por parejas? Claro que sí: *Es trabajar con dos personas*. Señaló una niña. Dentro de las parejas era necesario distinguir los dos papeles que iban a “representar”. Por una parte, harían el papel de tutores. Ellos y ellas entendían que era *ser maestro de casi todas las asignaturas*, y por otra de tutorados, que se trataba de *ser alumno*. Lo que estaban haciendo continuamente en clase. Era necesario aclarar algunas de las funciones. El tutor ayudaría al tutorado a hacer la ficha. *¿Eran importantes los dos roles?*, planteé. Nuevamente un sí unánime invadió todos los rincones del aula y comenzaron un diálogo en el aula:

-Es que si eres tutor ayudas a la gente, y eso es importante.

-Y estudias.

-Porque aprendes.

Intervine ampliando: *Porque aprendes más, porque tienes que aprenderte muy bien la lección para explicarla a un compañero o compañera*. ¡Qué cosas más interesantes estaban diciendo! Se estaban adelantando a muchas de las cuestiones que se iban a plantear a continuación. Y el papel de tutorado...¿Era importante? Por supuesto, porque... (Retomamos una vez más el diálogo).

-¿Qué pasaría si vosotros no estuvierais? ¿Qué haría la maestra? –Pregunté yo

-Se aburriría mucho.

-No podría trabajar.

-No haría nada.

-Sí, podría corregir los deberes –Apuntó una alumna muy seria mirando a la maestra.

-¿De quién, si vosotros hemos dicho que no estaríais? – Rebatí la maestra con una sonrisa.

-Pero los deberes se los podría llevar a casa –Insistió nuevamente un alumno.

-Pero si no hay niños en clase, no tendría trabajo, y no me tendría que llevar tareas para hacer en casa. – Intervino nuevamente la maestra.

Después de esta conversación y de algunas cuestiones más que aporté quedó muy clara la necesidad y la importancia que tenían ambos roles. Todos habían tenido buenas experiencias de ayudas con un igual. Sobre todo en matemáticas, que eran muy difíciles. Pero ¿Qué características debían tener los tutores y los tutorados? ¿Debían poseer alguna característica en particular? Fueron diciendo como un buen tutor debía enseñar, tener paciencia, ser bueno, educado, cariñoso, ayudar o explicar bien. Esta última cuestión me llevó a plantear la importancia de preparar la ficha en casa con la ayuda de las familias. De este modo tendrían más información, se sabrían la ficha correctamente, y podrían ayudar a

los tutorados. Por su parte, apuntaron que los tutorados debían estudiar en casa, escuchar al tutor, concentrarse, portarse bien, ser responsables, respetuosos, tener todo el material o ser amables. Pero había una cosa muy importante, todos y todas debían venir al colegio. Todo ello lo dijeron los alumnos de tercero, alumnos y alumnas de nueve años. Esto me volvió a gustar. Otro aspecto a resaltar era que los tutores, además, debían elogiar a sus parejas. ¿Sabían a que nos estábamos refiriendo? Claro: *Decirles cosas buenas*, dijo un niño. Y a ellos ¿les gustaba que les dijeran cosas bonitas?, ¡A quien no!. Este trabajo les iba a repercutir de forma positiva y les iba a traer muchos beneficios. Apuntaron cosas como: *Que ayudaremos al tutorado, porque así el tutorado podrá aprender más cosas, tranquilizará al tutorado, el tutor estudiará en casa y se sabrá la ficha más, el tutorado tendrá muchos maestros...* Para asegurarme de que quedaba bien claro les volví a insistir: *Entonces, ¿Pensáis que los dos papeles son importantes?* Todos y todas a la vez contestaron: *Sííí, mucho.*



Imagen 1. Sesión de formación con el alumnado de Primaria

En la segunda sesión tocaba familiarizarse con el material. Se repartieron las fichas. Las miraron con atención, pero sobretodo comentaban los dibujos que las acompañaban. Les expliqué que todas las fichas tendrían siempre la misma estructura. Fui describiendo las actividades: *Comenzaremos con un ejercicio que se llama “Antes de leer”.* *El tutor tendrá que hacer una serie de preguntas al tutorado sobre el tema de la lectura, por ejemplo: ¿Sabéis que se celebra en Sant Antoni?.* Todos se dispusieron a contestar rápidamente. Continué revisando el material: *El segundo apartado es el de la lectura, ¿Sabéis que tendremos qué hacer aquí?* Nuevamente, y de forma unánime respondieron a la vez: *Leer.* Proseguí añadiendo: *Leer muy bien. En este caso leerá el*

tutorado y el tutor tendrá que estar pendiente de que no haga ningún error. Como el tutor se ha preparado la ficha en casa y se lo ha leído previamente sabrá cómo hacerlo correctamente. Después tenéis unos ejercicios de comprensión lectora, ¿Sabéis que quiere decir eso? Tras un breve silencio una alumna apuntó: *Si, sí lo hemos entendido con unas preguntas, por ejemplo, ¿Cómo se llama el cerdito? El cerdito se llama...* Una vez más, sorprendida por su espontaneidad y razonamientos. Intervine nuevamente: *Muy bien, muy bien, Carla se ha explicado de maravilla, será una buena tutora. Por tanto, en la comprensión lectora, el tutorado tendrá que responder a las preguntas para ver si realmente su pareja ha entendido lo que ha leído. Como el tutor las ha contestado en casa sabrá si lo hace bien o mal. El siguiente ejercicio es el de ortografía y gramática, son igual que los ejercicios que hacéis muchas veces en clase. Después tenemos un bloque sobre expresión escrita, donde el tutorado tendrá que escribir y el tutor deberá fijarse en que la letra es correcta en tamaño, que no haga faltas...* Mucha información, pero las primeras dos sesiones servirían de entrenamiento para ir reconduciendo la actividad. Para tranquilizarlos les anoté: *No os preocupéis que, a medida que avancemos en las sesiones, esto os irá quedando más claro. Al final de la ficha encontraréis el diario de la sesión. En él, el tutorado tiene que escribir cuáles son las cosas que ha aprendido, y el tutor tiene que estar atento durante toda la clase y anotar cuáles son las cosas que tiene que mejorar el tutorado. Por ejemplo, que tiene que leer más despacito, o hacer la letra más pequeña... ¿Para qué? Para que el tutorado tenga conciencia de lo que falla y lo repase en casa.*

Revisadas las diferentes actividades que se encontrarían pasamos a ver cuáles serían los materiales de apoyo que les ayudarían en las sesiones. Los tutores dispondrían de una hoja donde se les daban instrucciones sobre cómo preparar la ficha. Les fui comentando los aspectos más destacados: *Por ejemplo, en el ejercicio “Antes de leer”, los tutores deberéis leer las preguntas y buscar en el diccionario aquellas palabras que no conozcáis. Eso es muy importante porque si no conocemos las palabras, no podremos entender el texto y responder a las preguntas. Cuando vayáis a preparar la ficha con vuestros padres y madres, tenéis que tener esta hoja siempre al lado para saber qué es lo que tenéis que hacer. En las sesiones de clase con vuestras parejas, comenzaréis saludándoos, también tenéis una ficha donde están todas las instrucciones recogidas. El tutor tiene que sentarse al lado del tutorado de forma que vea bien la ficha y que lo oiga correctamente. También os entregaremos una hoja para cada pareja donde marcaréis que actividades estáis realizando. ¿Por qué pensáis que es necesaria? Porque así, cuando las maestras nos paseemos por las mesas sabremos qué es lo que estáis haciendo y sabremos rápidamente en qué os podemos ayudar. Otra ficha muy importante es la que tenéis con una señal de stop ¿Para qué pensáis que puede servir? Una alumna respondió de forma espontánea: *Si por ejemplo, mi tutorado se equivoca yo le presento la señal de stop para que se pare y piense a ver donde se ha equivocado. Yo añadí: Muy bien, que bien lo ha dicho Andrea. Cuando el tutorado se equivoque, el tutor ha de enseñar la señal de stop para que el tutorado piense donde se ha equivocado, pero no puede decirle**

rápidamente donde está el error, no puede darle la respuesta. Debe dejarle unos segundo para que piense, porque si le damos nosotros directamente la respuesta correcta ¿Aprenderá?. -¡No!, apuntó una niña y siguió diciendo: No porque sólo lo copiará. Seguí interviniendo: ¿Qué deberéis hacer? Mostrar la señal de stop, dejadle unos segundo para que piense donde se ha equivocado, y si no lo sabe, le tendréis que dar una pista ¿Sabéis que es una pista?. - Si, un poquito a la izquierda o a la derecha, o mira la primera línea...-. Una vez más me quedé sorprendida. Con su propio vocabulario lo supieron describir a la perfección, tuve que alabarlos: ¡Qué listos sois! Efectivamente eso es una pista, y si acierta le tenemos que elogiar, decir un piropo.

Llegó el final. Para concluir con la formación debían firmar un contrato, pero tenía que quedar bien claro que era. Nuevamente me volvieron a sorprender. Un niño muy sonriente alzó el brazo y definió de forma muy precisa que era un contrato: *Es un documento de personas mayores... Si, si que se firma por ejemplo, con un contrato te digo, por ejemplo, me tienes que firmar aquí, y después aquí, eso es un documento.* Para que lo comprendieran bien añadí: *Un documento que tenéis que firmar, aunque primero lo tenéis que leer para ver si estáis de acuerdo, y en el que os comprometéis a cumplir y a hacer los papeles de tutores y tutorados de forma correcta.* Una niña algo confundida añadió: *Pero... ¿Sólo lo firman los tutores?* Rápidamente la maestra apuntó: *¿O sea, que sólo se tienen que comprometer los tutores?* El alumno contestó apresuradamente: *¡No, no, todos!*

Así finalizamos la formación del alumnado con un entusiasmo colectivo y con la pared de la clase decorada con los pósters que contenían los aspectos básicos de la tutoría entre iguales

La semana siguiente... manos a la obra.

El trabajo con los niños y niñas

El primer día de la experiencia fue algo caótico. Algunos niños no se prepararon las fichas. Esta situación me incomodó porque pensaba que todo había quedado claro en la sesión de formación. Las maestras me comentaron que era de lo más normal y que a ellas también les ocurría lo mismo cuando introducían alguna novedad en el aula. Esto me tranquilizó. Mesa por mesa, revisé e indagué porque no habían traído la ficha. Me comentaron, algo temerosos, que se pensaban que no la tenían que escribir, que si que la habían preparado con sus familias, pero que no habían anotado las respuestas en su ficha. Al finalizar esta primera sesión recordamos que era necesario que completaran las fichas en casa. Quedó claro. En la siguiente sesión todos trajeron el material por escrito y me abordaban: *Lidón, mira, hoy sí que lo hemos hecho.* A lo largo del programa fuimos aprendiendo

de aquello que nos decía el alumnado, por ejemplo, algo tan sencillo como enumerar las fichas se nos había pasado por alto. Una niña nos alertó: *Podrías numerar las hojas, sino, en la carpeta, no sé cuál va primero y cuál va después.* Además también nos apuntaron que les dejáramos más espacio entre líneas para escribir porque sino las palabras se chocaban entre ellas.



Imagen 2. Sesión de tutoría entre iguales Primaria (fija)



Imagen 3. Sesión de tutoría entre iguales Primaria (recíproca)



Imagen 4. Interacciones pareja Primaria (recíproca)



Imagen 5. Interacciones parejas Primaria (fija)

El último día: de alumnos a maestros

Llegó la sesión final. Con cierta pena, pero con gran emoción y satisfacción por la gran evolución que había experimentado el alumnado, me despedí. El progreso desde la primera sesión era patente, habían interiorizado la dinámica y funcionaban solos. Sabían en todo momento que tenían que hacer y cómo hacerlo. A pesar de que yo iba a “desaparecer”, los niños continuarían con el programa. Eso me congratuló. No fue una despedida, fue más bien un hasta luego. Aun tenía que hacer los grupos de discusión donde tenían que contarme cómo se habían sentido y qué habían aprendido a través del trabajo por parejas. Así pues, quedé con ellos que nos veríamos en breve para que me contaran que les había parecido el tener que enseñar y aprender de un compañero.

4.2.2 Sorpresa: Tercero de la ESO

EL PROFESOR

Segunda quincena de diciembre: el primer contacto.

El contacto con el profesor fue muy sencillo, ambos compartimos durante dos años una asignatura y diferentes proyectos de mejora educativa en la Universidad. Ya nos conocíamos de antemano. Esto lo facilitó todo. De manera informal, y ya al principio del curso académico, le planteé la intención de poder llevar a cabo la tutoría entre iguales en Secundaria. Su respuesta fue clara: *Por supuesto*. Con objeto de aclarar los cursos que participarían y las diferentes cuestiones que debían tener claras antes de comenzar la iniciativa acordamos una reunión. En este primer encuentro, conversamos sobre cuáles eran, a grandes rasgos, los objetivos de la investigación. No fue necesario que le contara en qué consistía la tutoría entre iguales dado que es un tema que forma parte del programa de la asignatura que compartimos, Didáctica General. A pesar de ello, si que consideramos que era importante concretar dos sesiones de formación donde revisaríamos la dinámica y estableceríamos los materiales, las modalidades y todos los aspectos necesarios para llevar a cabo la experiencia. No tuve que esperar su respuesta, lo tenía muy claro, quería aventurarse en esta nueva forma de organizar sus aulas.

Una formación compartida: planificando las sesiones

La formación con el profesor fue una tarea fácil. Podríamos considerarla cómo un intercambio de opiniones y percepciones sobre la metodología en la que tanto potencial veíamos. Aprendí mucho. Del mismo modo que en el caso de Primaria, iba a permanecer en el aula durante todo el programa, este hecho me permitiría solventar las posibles dudas que emergieran en el transcurso de las mismas. Esta situación también le agradó a mi compañero, el cual no puso ningún impedimento en que entrara en sus clases. En la primera sesión de formación revisamos de una forma más profunda los aspectos teóricos de la tutoría entre iguales y sus diferentes modalidades. Como ya he comentado fue más un intercambio de pareceres que una sesión donde yo aportaba toda la información.

Casualmente impartía docencia en dos terceros de Educación Secundaria Obligatoria. Fue fantástico. Podíamos plantear en un aula la tutoría fija, y en la otra la recíproca. La decisión del tipo de tutoría que se establecería en cada grupo la tuvo clara desde el principio. Al inicio de curso, desde el departamento de orientación, se “diagnosticaron” una

gran cantidad de alumnos y alumnas que tenían altas capacidades. La mitad de ellos se concentraban en una clase, en tercero D. A pesar de que compartíamos nuestras dudas sobre estos diagnósticos tan aventurados, ello sirvió al profesor para optar por la tutoría fija en esa aula. El alumnado con altas capacidades ejercería el rol de tutor, y el resto el de tutorado. Por su parte, vio claro que, en tercero C, se debía plantear la tutoría recíproca. Comentó que los niveles eran bastante homogéneos, y que cómo eran algo “movidos”, sería muy positivo que todos y todas tuvieran la oportunidad de desarrollar el rol de tutor. Además de las competencias, el profesor tuvo en cuenta el carácter del alumnado para crear las parejas. Otro aspecto que acordamos en esta primera sesión fue el de iniciar la metodología a lo largo del segundo trimestre. Por tanto, contábamos con bastante tiempo para planificar las sesiones con tranquilidad y crear el material oportuno. Le mostré los diferentes instrumentos que debíamos administrar al alumnado antes y después del programa (escalas, cuestionarios, baterías de preguntas...). Tras una revisión de los mismos, vimos que eran acordes a su edad y que las diferentes cuestiones no presentarían ninguna dificultad a la hora de ser contestadas.

En la siguiente reunión de formación nos pusimos manos a la obra y comenzamos a elaborar de forma detallada la organización del programa. El mismo dossier que elaboré para Primaria me sirvió para este nivel. Emplearíamos el segundo trimestre completo para llevar a cabo la tutoría entre iguales. Acordamos realizar una sesión semanal en ambos grupos (disponían de dos horas semanales). Para asegurarnos de que les diera tiempo a preparar las fichas en sus casas convenimos que el docente debía entregarlas a los tutores en la clase de los martes. Las sesiones ocuparían los 50 minutos, pero, al igual que en Primaria, a medida que avanzaba el curso, el alumnado “cogió” la dinámica y las parejas invertían unos treinta y cinco minutos para su elaboración.

La composición de las parejas la realizamos antes de la formación del alumnado. Tal y cómo hemos relatado, en la modalidad recíproca las parejas se formaron emparejando a alumnado con niveles de competencias semejantes. Y en el caso de la modalidad fija, el tutor debía tener un mayor nivel de competencias que el tutorado. Además de estas anotaciones, se tuvieron en cuenta otros criterios para realizarlas como la necesidad de compatibilidad de caracteres. Durante el programa no se cambió a ninguna pareja, todas ellas estuvieron a gusto con quién les había tocado.

Previo al inicio de la formación del alumnado era necesario tener preparadas las fichas y los materiales de trabajo. En esta experiencia nos centramos en la materia de Biología y Geología, y nos basamos y adaptamos, nuevamente, parte del material *Legim en*

Parella (Duran y otros, 2009). Además de las fichas de trabajo, se crearon recursos como complemento de trabajo para dinamizar las sesiones. Las fichas las elaboró el propio profesor a partir de las actividades que se planteaban en el libro de texto y de diferentes materiales y recursos adicionales.

Después de la formación...

El profesor se implicó activamente en esta investigación, elaboró las fichas de trabajo durante sus vacaciones de Navidad. Esta situación denotó el gran interés que tenía con el método de trabajo. El programa le resultaría de gran utilidad, podría disponer de ejemplos prácticos con que ilustrar sus clases en la Universidad. Además, el alumnado estaba algo cansado con las prácticas de aula que se desarrollaban en el instituto. El trabajo por parejas podría servir para potenciar su motivación.

Todo iba sobre ruedas.

Durante las sesiones...un trimestre que se quedó corto

Al finalizar el programa, tras algunas conversaciones que compartimos el docente, el alumnado y yo misma, convenimos que todo había pasado muy rápido. Nos quedamos con ganas de más. Del mismo modo que en Primaria, fueron muchas las anécdotas y los buenos momentos que pasamos juntos en el aula. Ciertas dudas se me plantearon al comenzar esta experiencia. Era consciente de la “mala prensa” que tienen los cursos de la ESO. Desinterés, fracaso, irresponsabilidad, conductas disruptivas...son algunas de las palabras que frecuentemente verbalizan las personas que piensan en este nivel educativo. Esto no fue así. Puedo decir que las sesiones transcurrieron con mucha normalidad, nunca se recogió ningún incidente grave. Sorprendentemente el alumnado respondió con interés y con gran responsabilidad en las sesiones. Las únicas incidencias que encontramos (básicamente en la clase de modalidad recíproca) fueron que un alumno, que era absentista, no preparaba la ficha. A pesar de ello, cuando esta situación se daba formábamos tríos, y en las propias sesiones de clase mostraba interés. En ese mismo momento, reflexionábamos con él sobre las repercusiones negativas que tenía para su compañero el no haber confeccionado la hoja de ejercicios. Fuimos aprendiendo en el día a día.

El profesor disponía de un protocolo que debía seguir durante las sesiones. Una ficha muy similar a la que poseía el alumnado servía para que el docente tuviera clara la dinámica de la tutoría. En este caso, el profesor anunciaba que se iba a comenzar con el trabajo por parejas, a pesar de que, cuando llegábamos a clase ya estaban sentados con sus

compañeros. El docente repartía las fichas en blanco a los tutorados y recordaba todos los materiales que debían tener encima de las mesas. En el aula se colgaron los pósters con los documentos más relevantes que se podían consultar (protocolo de actuación, características de los buenos tutores...) y que el docente iba alertando se debían seguir. Nuestra función era la de resolver las posibles cuestiones que surgían. Denoté que eran más frecuentes que en Primaria, esto podía deberse a que los ejercicios implicaban más dificultad ya que alguno de ellos debía consultarse por internet, y no todo el mundo tenía acceso a la red (a pesar que en el centro podían acudir a la biblioteca para conectarse). La ficha *¿Por qué actividad estoy?* nos permitía conocer en cada momento por donde iban y en qué actividad se encontraban. De este modo, podíamos animar a aquel alumnado más rezagado. A partir de la segunda sesión, las parejas, de una forma sorprendentemente autónoma, iban haciendo los diferentes ejercicios sin despistarse y con un ritmo adecuado. Éste era bastante similar. Todo el alumnado solía acabar prácticamente a la vez. Como se programó que las sesiones completas se dedicaran a la tutoría y su ritmo de trabajo iba aumentando a medida que transcurrían las sesiones, decidimos invertir el resto de la clase a corregir en común la ficha.

Pasé de ser la de la Universidad, a ser una profesora más. El alumnado recurría a mí para que les resolviera algunas cuestiones, aspecto que, en ocasiones, me resultaba complejo dados los contenidos de la materia. Para mayor seguridad, decidí, antes de acudir a las sesiones, revisar las diferentes actividades que se planteaban para poder ayudarlos sin problemas.

¿Acabamos? No, continuaré trabajando así...

Del mismo modo que en Primaria, uno de los aspectos que mayor información me dio sobre el éxito de la dinámica fue que el docente quería retomar la experiencia en el siguiente curso. Mi ayuda ya no sería necesaria, el material ya estaba creado y el docente podría gestionar y organizar las sesiones de forma independiente.

Nuevamente, el profesor se empoderó.

ALUMNADO

El primer encuentro

Conjuntamente, el profesor y yo, acordamos realizar una sesión de formación con el alumnado, la cual tuvo una duración de cincuenta minutos. En ella se reflexionó acerca del trabajo por parejas, fuimos analizando el contenido, la estructura de las fichas y de la

dinámica en general. Era conveniente realizar la formación próxima a las sesiones del programa. No podíamos dejar mucho tiempo entre este entrenamiento y el comienzo de la experiencia. Así pues, una semana antes de comenzar con la tutoría, se programó esta sesión. Si bien en la literatura encontramos que se debe emplear más tiempo para la formación, la programación ajustada y la gran cantidad de festivos que contemplaba el segundo trimestre nos limitó el tiempo.

Las caras adormiladas del alumnado fueron cambiando a medida que les iba contando el modo en el que trabajarían en los próximos meses. Mi presentación fue muy corta, el profesor ya les había hablado de mí y sabían lo que les iba a contar. Cabe decir que la emoción no fue tanta como con el alumnado de Primaria, situación comprensible si pensamos la diferencia de edad entre ambos.

Ocupamos el laboratorio de ciencias, dado que era el espacio que tenían asignado en esa hora. Las mesas estaban organizadas en filas, aspecto que dificultó un poco el trabajo en grupos, pero que se subsanó gracias a que las sillas se podían trasladar de un sitio a otro. Comencé: *Lo que haremos hoy, como podéis ver en pantalla* (elaboré un power point para que fuera más visual), *es presentar el trabajo que vais a hacer hasta el mes de marzo. Hoy no necesitáis libros, así es que los podéis guardar.* Esto agradó sobremanera al alumnado. Continué diciendo: *Pero ¿Cómo trabajaréis todos los jueves en esta asignatura? No trabajaréis de forma individual, ni os explicará el profesor tampoco, sino que os tendréis que ayudar los unos a los otros, es decir, que trabajaréis por parejas. ¿Habéis trabajado alguna vez por parejas?* Con cierta timidez algunos alumnos apuntaron que sí. Traté de indagar sobre esta situación y les pregunté si esto les había ayudado. *-A veces-* Contestaron. Seguí hablando: *¿Por qué os ha funcionado a veces?* Rápidamente un estudiante apuntó: *Porque a lo mejor no tenía bien el ejercicio.* Esto me permitió introducir la importancia que tenía el preparar las fichas en casa para evitar estas situaciones. Continué diciendo: *Será una ficha que os daremos una semana antes de la sesión por parejas, es decir que tendréis siete días para prepararla, y por tanto la tenéis que hacer a conciencia, la tenéis que hacer muy bien.*



Imagen 6. Sesión de formación Secundaria

Para que la sesión transcurriera de forma adecuada les pedí su participación y colaboración. No contábamos con mucho tiempo, así es que requería que estuvieran muy atentos. Seguí con mi discurso: *Como sabéis todos sois diferentes entre vosotros, en vuestras formas de ser, de pensar... y esas diferencias que os caracterizan las aprovecharemos para que os ayudéis los unos a los otros.* Era momento de introducir algunos de los aspectos fundamentales del trabajo por parejas y plantear una cuestión clave, ¿Cuál pensaban que era la figura del tutor? La respuesta la tuvieron clara al instante: *La de profesor.* Añadí: *Pero ¿Sabéis que quiere decir eso?, ¿Tenéis una ligera idea de qué ha de hacer un tutor?, ¿Cuál es su función?* Un alumno situado en primera fila contestó: *Si, enseñar, ¿no?* Había dado en el clavo. Si uno de los miembros de la pareja sería el tutor, el otro haría la función de tutorado, pero, ¿Eran los dos papeles importantes? Intervinieron rápidamente para contestar a esta cuestión: *Uno es más que el otro.* Mi reto era cambiar esta percepción a lo largo de la sesión. Creo que lo conseguí. Continué con mi explicación: *Los dos papeles son necesarios y se requieren el uno al otro. Los dos papeles son importantes. Los tutores aprenderéis mucho porque os tendréis que preparar las fichas en casa, para que cuando vengáis a la sesión por parejas, vuestro compañero tutorado las vaya haciendo y le prestéis vuestra ayuda y conocimientos, orientándoles en cómo hacer las actividades.* Rápidamente un alumno, tras unos momentos de reflexión preguntó: *Entonces, ¿El tutorado no trabaja?* No tuve que contestar, ya que al instante un compañero le apuntó: *¡Claro que si, el tutor hace la ficha en casa y el tutorado la tiene que hacer en la clase con su ayuda!* Seguí comentando: *Los tutorados tendréis mucha suerte porque dispondréis de una persona toda la hora que os responderá a las posibles dudas que tengáis. El tutor también aprenderá mucho, porque en su casa tendrá que hacer los ejercicios y ponerse en la piel de su compañero para tratar de desvelar las dudas que le puedan surgir. Además, en clase volverá a revisar todos los contenidos. Como veis los dos papeles son muy importantes, y cuando hagáis el rol de tutor es necesario que os preparéis las fichas en casa, porque si venís aquí y no os habéis preparado el material, la sesión no puede funcionar.*

En ese momento anunciamos la composición de las parejas, fue una situación que creó algo de revuelo, pero que se solventó rápidamente. Para ir calmando al personal pusimos el video: *Crèdit variable. Tutoria entre iguals, un recurs per atendre la diversitat (IES Can Puig de Sant Pere de Ribes)*, para que se hicieran una idea de cómo se iba a trabajar. Ahora tocaba que realizaran dos actividades. En grupos debían pensar las características de un buen tutor y de un buen tutorado y los beneficios que obtendrían al desarrollar cada uno de los dos papeles. Tras unos minutos pusimos en común todo aquello que habían escrito. Planteé la primera cuestión: *¿Qué características pensáis que debe tener un buen tutor? Pensar que las deberéis tener presentes cada vez que desarrolléis vuestro papel, por tanto las haremos en formato póster para*

que no se os olviden. Comenzaron: -Que debe ser paciente, porque no puede perder los nervios, ni empezar a chillar. Debe ser persistente, insistir en la materia. Que utilice palabras que utilizamos nosotros normalmente y que no utilice palabras así, muy extrañas, muy técnicas. Que sea agradable. Que esté preparado, que se prepare el trabajo en casa. Que tenga interés. Debe ser respetuoso, explicar bien. Que sea comprensivo, porque si tú no entiendes una cosa, y tú le dices que no lo entiendes, tiene que comprenderlo, que a ti, puede haber cosas que te pueden costar más entender. Tiene que saberse explicar y hablar alto y claro. También debe saber imponerse y poner orden. Que esté pendiente de su compañero, que sea expresivo y que sepa escuchar al alumno. Ser insistente, porque tiene que estar encima del tutorado, y tiene que insistir en aquello que al tutorado le cuesta más-.

Dijeron muchas cosas, cosas muy interesantes. Con el fin de revisarlas nuevamente introduje una transparencia en el *power point*, que sorprendentemente recogía prácticamente todas las cuestiones que ellos habían apuntado. Ahora le tocaba al tutorado, ¿Qué características debía tener? Del mismo modo, fueron anotando rasgos grupo por grupo: *Tiene que atender. No tiene que hablar excesivamente ni decir ni hacer tonterías, hacer caso al tutor. Tiene que hacer el trabajo. Estudiar tanto en casa como en clase. Tener ganas de aprender, ser educado. El buen tutorado no tiene que hablar cuando habla el tutor, ha de respetar al tutor y que no tenga vergüenza a preguntar las dudas. Estar interesado en la materia, constante, aplicado, porque si algo no le sale bien, hasta que le salga bien tiene que intentarlo.* Este era un aspecto esencial, si bien el tutor debía preparar las hojas de actividades previamente, el tutorado no estaba exento de responsabilidades y también debía estudiar la lección correspondiente en casa. Como sabrían de antemano que tema les tocaba cada día, tenían que comprometerse a revisar los contenidos para cada sesión. Aportaron muchas más cosas: *Que tenga interés, que haga caso, atender, estar callado, insistir en la materia, respeto al tutor, puntual, y hacer el trabajo en casa y en clase y pensar lo que se ha hecho mal.* El tiempo apremiaba, así es que decidí completar sus características con las que había preparado en el *power point*. Fue un intercambio muy interesante, dijeron casi todo lo que aparecía en los libros. Seguí con el tema: *Por tanto, todas estas características que hemos visto aquí, las deberéis tener en cuenta en las sesiones de tutoría para desarrollar vuestros roles correctamente.* Pasamos al siguiente ejercicio: *Ahora, en el mismo grupo, tendréis que pensar los beneficios que obtendréis cuando desarrolléis cada uno de los papeles.* Tras unos minutos en que debatieron ampliamente en el seno de los equipos, fueron apuntando: *El tutor tendrá más confianza con la materia y sabrá mejor la asignatura, y también comprenderá mejor lo que es hacer de profesor en una clase, aprendes más. Ayudas a una persona a que comprenda aquello que no entiende y se repasa dos veces la lección. El tutor se tiene que preparar la clase, y aprenderá más y además, al tener que explicarle a un compañero, te ayuda a ti a explicarte mejor. Deberá estudiar mucho, deberá*

estudiar dos veces y a la hora del examen estará más preparado. Por su parte el tutorado también obtendría una serie de beneficios. Siguieron comentando: Aprendes mejor y preguntas las dudas con más confianza, al ser un compañero no nos da vergüenza preguntar las dudas, y además aprendes muchas cosas. El tutorado tendrá siempre una persona a su lado que le ayude y que le explicará las cosas de una forma próxima al ser del mismo nivel. El tutorado será capaz de aprender más cosas y de que le resuelvan las dudas de una forma más inmediata y más fácil.

Una vez revisados los aspectos básicos de la tutoría entre iguales y los diferentes roles pasamos a describir el material con el que se trabajaría. Comentamos que el formato de las fichas siempre sería el mismo, les fui señalando cada uno de los apartados: *En una pestaña superior encontramos el título del tema y después un espacio para anotar nuestro nombre. A continuación tenemos dos bloques de ejercicios. Los primeros serán sobre los elementos del sistema y órganos, y los siguientes serán las funciones y disfunciones. Al final de cada tema habrá una síntesis, que será el resumen de todo el tema. Además tenéis el diario de la sesión donde reflexionaréis sobre qué cosas ha hecho bien y que cosas ha de mejorar el tutorado. Para que todo quedara claro se repartió una hoja con las instrucciones que debían seguir para preparar la ficha en sus casas: Tendréis que ponerlos en la piel de vuestro compañero y pensar en aquellas dificultades que consideráis pueden encontrarse y cuáles podrían ser las posibles soluciones que les ofreceríais para resolverlas. Deberéis leer el enunciado de los ejercicios y buscar en el diccionario aquellas palabras que desconocáis. Una vez claros los objetivos de las actividades tendréis que completarlas ayudándoos de diferentes fuentes documentales: libro de texto, manuales, internet... Pero era necesario que contáramos que iba a ocurrir en las propias sesiones de tutoría en clase: En el aula, al comenzar el trabajo por parejas, el tutorado debe leer el enunciado de todos los ejercicios, hacerlos y ser consciente de aquellas cosas que debe mejorar. Por otra parte, el tutor se tiene que asegurar que se dispone de todo el material para poder cumplimentar la ficha en clase. El tutor debe estar atento para que el tutorado no cometa ningún error, si lo hace deberéis utilizar el protocolo de detección de errores. Haréis una señal, dejaréis tiempo para la reflexión, y si vuestro compañero no sabe la respuesta, el tutor debe ofrecer una pista, y sobre todo, cuando se da la respuesta correcta tendréis que elogiarlo. Esta cuestión es esencial para alentar al tutorado a que continúe trabajando.*

Llegó el final. Para concluir con la formación del alumnado debían firmar un contrato. Un contrato en el que se comprometían a desarrollar sus roles y a seguir todas las acciones que se habían revisado en la sesión de formación. Este documento les resultó un tanto curioso, pero todos ellos lo firmaron.

El trabajo en las aulas

El primer día de la tutoría entre iguales fue bastante bien. Prácticamente todos los estudiantes se prepararon las fichas. Esta situación me sorprendió porque pensaba que en este nivel educativo, y al no participar las familias, se podrían dar bastantes casos de olvidos. No fue así. El profesor también se sorprendió de la marcha de la primera sesión, todos estaban a lo suyo. No se formó ningún escándalo y las parejas trabajaron correctamente. A pesar de que la gran mayoría preparó el material, al finalizar la primera sesión recordamos que era necesario que completaran las fichas en casa. Las siguientes sesiones fueron sobre ruedas, cuando entrábamos en clase ya estaban las parejas formadas y con ganas de empezar a trabajar. Es más, cuando sonaba el timbre, los estudiantes comentaban: *¿Ya?* Tal y como apuntaron en los grupos de discusión la hora se les pasaba volando. No se dio ningún incidente, cuando faltaba algún alumno formábamos tríos, y si algún tutor no se la había preparado, hacían conjuntamente la ficha el tutor y el tutorado, aunque a penas tuvimos que recurrir a ello.



Imagen 7. Sesiones de tutoría entre iguales Secundaria (fija)



Imagen 8. Sesiones de tutoría entre iguales Secundaria (recíproca)



Imagen 9. Interacción pareja Secundaria (fija)



Imagen 10. Interacción pareja Secundaria (recíproca)

El último día: un éxito

Llegó la sesión final. El progreso desde la primera sesión era patente, habían interiorizado la dinámica y funcionaban solos. Sabían en todo momento que tenían que hacer y cómo hacerlo. Estaban algo nerviosos porque había evaluaciones y tenían muchos exámenes. A pesar de que con esta materia estaban bastante tranquilos, tal y como comentaron: *Sin querer hemos ido estudiando día a día y ya no tenemos que dedicar tantas horas a estudiar porque casi todo nos suena*. Estaba muy satisfecha de cómo había ido funcionando todo y de la confianza y la complicidad que se había generado con los estudiantes. Me sorprendió su participación y actitud positiva.

4.2.3 Cambio: Segundo de la Diplomatura de Maestro

EL PROFESOR

Segunda quincena de enero: volvemos a contactar y a revisar la planificación.

Tuve la suerte de que el mismo profesor que desarrolló la experiencia de tutoría entre iguales en Secundaria, era el mismo que impartía Didáctica General en la Universidad. Conocía perfectamente la dinámica dado que ya la había llevado a término. Además, en este caso sería todo más sencillo, contábamos con personas adultas, y con una sola aula en la que realizaríamos la modalidad recíproca.

En las conversaciones que mantuvimos durante la planificación de las sesiones de Secundaria, le planteé mi intención de desarrollar la tutoría entre iguales en la Universidad.

Se ofreció rápidamente. Como siempre, no puso ningún tipo de impedimento. El docente ya se había formado, por tanto únicamente dedicamos una sesión de trabajo para acordar los contenidos que se iban a abordar y los materiales necesarios. Brevemente le expliqué los objetivos de la investigación (que eran muy similares a los que ya conocía aunque no íbamos a comparar a los grupos). La reunión nos llevó dos horas de trabajo intenso.

Durante las sesiones iba a estar en el aula acompañándolo. Hace dos años impartí la misma asignatura y esto me hizo conocer las temáticas y contenidos de la materia a la perfección. Esta situación también me permitiría solventar las posibles dudas que emergieran en el transcurso de las sesiones. Repasamos muy brevemente los fundamentos de la tutoría entre iguales. Comentamos algunas de las cuestiones relevantes que surgieron en Secundaria y que podríamos tener en cuenta. En este caso vimos conveniente realizar la modalidad recíproca. No hay que olvidar que el estudiantado era de la titulación de maestro de la especialidad de Primaria. Convenimos que sería muy interesante que todos pudieran desarrollar el papel de tutores, ya que en un futuro serían docentes. Contábamos con un total de 90 alumnos y alumnas aproximadamente. Decidimos que sería más oportuno que fueran ellos mismos los que formaron las parejas con las que querían trabajar. Tal y como desvelaron en los grupos de discusión se juntaron por afinidad y amistad y también por la proximidad de lugar de residencia. Algunos de ellos procedían de pueblos, y pensaron que esto les facilitaría poder quedar si tenían que finalizar alguna ficha en casa. Otro de los aspectos que acordamos fue el de plantear la tutoría a lo largo de todo el segundo semestre. También le mostré los diferentes instrumentos que debíamos administrar al estudiantado antes y después del programa, como eran los mismos que en Secundaria no dedicamos mucho tiempo a esta cuestión puesto que ya los conocía sobradamente.

Elaboramos un calendario con el número total de sesiones que requería el programa, teniendo en cuenta la formación del estudiantado, la administración del pretest y postest, las propias sesiones de trabajo en pareja, los grupos de discusión con el alumnado y la entrevista con el profesor. Acordamos realizar una sesión semanal de tutoría entre iguales (disponían de dos clases semanales de dos horas cada una). Para asegurarnos de que les diera tiempo a preparar las fichas en sus casas convenimos que el docente las colgaría todas en el aula virtual de la asignatura en el apartado de los temas correspondientes. Las sesiones ocuparían una hora, a pesar de que durante la semana tenían dos horas. En la primera el estudiantado exponía los contenidos que se iban a desarrollar en las fichas de la siguiente clase. Por su parte, en la segunda hora se trabajaba por parejas los contenidos que se habían expuesto en la sesión anterior.

Previo al inicio de la formación del estudiantado era necesario tener preparadas las fichas y los materiales de trabajo. En esta experiencia nos centramos en la materia de Didáctica General, y adaptamos parte del material *Llegim en Parella* (Duran y otros, 2009). Además de las fichas de trabajo, como complemento de trabajo se crearon recursos para dinamizar las sesiones. Las fichas las elaboré yo misma a partir del material que se utilizaba en la asignatura y de los artículos que pensábamos podían ser interesantes y enriquecer los contenidos.

Después de estos intercambios...

El profesor revisó las fichas de trabajo y las comentamos conjuntamente para ajustarlas. El compromiso del docente con la innovación hicieron que estuviera muy implicado y con ganas de comenzar. Todo iba según lo previsto.

El proceso... un semestre trabajando conjuntamente

Cuando el programa concluyó, a partir de las conversaciones con el docente y el estudiantado compartimos que, la visión que al principio tenían estos últimos sobre la dinámica, cambió considerablemente. Al inicio pensaban que les generaría demasiado trabajo, ya que, además de las exposiciones, tenían que prepararse las fichas. Pero esta sensación se fue disipando poco a poco cuando se inició la actividad. Con la práctica vimos que ajustamos bastante bien las fichas ya que, de media, ocupaban unos cincuenta minutos, aunque, en ocasiones, la complejidad de las mismas hacía que se empleara más tiempo. Resultaba sorprendente cómo, en estas situaciones, a pesar de que las sesiones finalizaban, el estudiantado no se iba de clase hasta que las concluía.

El aspecto más destacado de esta experiencia son los valiosos debates y discusiones que se establecían entre las parejas. Nuestra función en el aula era, más que resolver posibles cuestiones que surgían, compartir las percepciones o nuestras vivencias como docentes. Las sesiones transcurrieron con mucha normalidad, nunca se recogió ningún incidente. El estudiantado respondió con interés y con gran responsabilidad en las sesiones, es más, la elaboración de las fichas de muchos de ellos era magnífica. Consultaban materiales de otras asignaturas y buscaban información adicional para elaborar las actividades.

El profesorado, como ya tenía experiencia en la dinámica, no tuvo que emplear ningún protocolo pues ya había interiorizado el trabajo por parejas. No teníamos que anunciar que se iba a comenzar la tutoría, la edad del estudiantado hacía que fueran

conscientes de que los jueves debían trabajar de este modo y no se olvidaban. Los propios alumnos tenían que disponer de las fichas en blanco antes de las sesiones, las cuáles “bajaban” del aula virtual.

En este caso era una profesora más. El estudiantado recurría a mí del mismo modo que al profesor de la asignatura para debatir sobre ciertos temas que planteamos y resolver algunas dudas. Como ya he comentado, gracias a que ya impartí esta materia, Didáctica General, tenía los suficientes conocimientos para ayudar a los estudiantes, de los cuáles aprendí muchísimo y me sorprendí de las grandes aportaciones y reflexiones que realizaron.

El curso que viene... más

Del mismo modo que con los otros niveles educativos trabajados, uno de los aspectos que mayor información me dio sobre el éxito de la tutoría entre iguales, fue que el docente quería retomar la experiencia en el siguiente curso. Es más, quería plantearla como una práctica esencial a lo largo de la asignatura. Mi ayuda, nuevamente, ya no sería necesaria. El material ya estaba creado y él mismo podría gestionar y organizar las sesiones de forma independiente. Nuevamente el profesor se empoderó.

ESTUDIANTADO

El primer encuentro

El profesor y yo convenimos realizar una sesión de formación con el estudiantado. Ésta tuvo una duración de dos horas y se llevó a cabo en el aula donde se impartía la docencia de forma habitual. Se desarrolló próxima a las sesiones del programa. Concretamente una semana antes. Del mismo modo que en Secundaria, no empleamos demasiado tiempo para la formación dada la programación ajustada y la gran cantidad de contenidos que se debían ver a lo largo del semestre.

Fueron entrando y sentándose, era la primera clase que tenían después de los exámenes y estaban algo alborotados. Había muchos estudiantes, aproximadamente unos 90. A penas había sitio para todos. Algunos ya me conocían pero el profesor me presentó. Cómo no teníamos mucho tiempo fui directamente al grano.

Reflexionamos sobre el trabajo por parejas, analizamos la estructura de las fichas y la dinámica en general. Al principio, el estudiantado estuvo algo suspicaz. Pensaban... *Más trabajo*. Hicimos mucho hincapié en la importancia que tenía para ellos experimentar en sus

propias carnes un método educativo que después podrían llevar a cabo cuando fueran futuros docentes. En el momento en el que les planteé que además tendrían que contestar a una serie de cuestionarios introduje la necesidad de investigar en las aulas, y cómo, de este modo, íbamos generando conocimientos y en definitiva, ciencia.

En primer lugar, comencé contando que a partir de su trabajo se iba a realizar una investigación. Quise dejar bien claro desde el principio que si bien toda la clase debía realizar el trabajo por parejas, únicamente aquellos que quisieran y de una forma totalmente voluntaria tendrían que contestar a los cuestionarios y asistir a los grupos de discusión. Dado que sabía la preocupación que entrañaba la introducción de cambios en la dinámica del aula, pasé a explicar el trabajo concreto que debían hacer y que se les iba a demandar: *¿Todo esto que comporta? Cuando hagáis el papel de tutores deberéis completar una ficha de trabajo. Una hoja con actividades que recogen los contenidos reflejados en el temario. Tendréis que preparar una serie de ejercicios que compartiréis en las sesiones de tutoría con vuestros compañeros tutorados. Todos vosotros, tendréis la ocasión de hacer los dos papeles, cuando hagáis de tutores tendréis la oportunidad de enseñar y cuando hagáis de tutorado tendréis la oportunidad de aprender de vuestros compañeros.* Les comenté el lugar privilegiado que ocupaban dada su condición de futuros maestros y de las experiencias que acababan de tener en el *practicum* (prácticas que se realizan en los colegios de Primaria de la provincia de Castellón). Seguí contándoles: *Cuando hagáis el papel de tutorados recibiréis la ayuda de vuestro compañero que os irá guiando y aportando información sobre los contenidos a trabajar, os resolverá dudas, y podréis compartir vuestros puntos de vista sobre la temática.* Pero la investigación no sólo implicaba que asistieran a las sesiones de tutoría entre iguales, sino que también era necesario que contestaran a una serie de cuestionarios e instrumentos y que participaran en grupos de discusión. Para animarles a implicarse les comenté: *Lo que nos interesa es que, desde vuestra posición de futuros docentes, una vez ya hayáis experimentado con este método, nos contéis como ha sido la experiencia. Si pensáis que, a través de la tutoría entre iguales, el alumnado puede aprender más, si veis que se fomenta el grado de solidaridad, o la responsabilidad. Que nos contéis vuestras vivencias, experiencias y como os decía, cómo os habéis sentido haciendo cada uno de los papeles. En contrapartida, porque vosotros vais a hacer todo esto ¿Qué os podemos ofrecer, qué tendréis a cambio?* Esta situación no me agradaba del todo ya que considero que es necesario que el estudiantado se implique activamente en las investigaciones, así es que, en “compensación”, recibirían un certificado de participación en la investigación.

Una vez quedaron claras cuáles eran nuestras pretensiones, el profesor apuntó un matiz. Las fichas estarían vinculadas a los temas de exposición, es decir, que cada ficha que tendría que hacer cada tutor sería posterior a las sesiones de exposición. De este modo, no

eran fichas de las cuáles no tendrían ni idea, sino que previamente, habría una exposición recordatoria. Tenía que quedar claro que las sesiones de tutoría no serían un “añadido”, era una forma diferente de afrontar la asignatura que les permitiría consolidar los contenidos de una forma más firme. Se iban a implicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como veía que estaban algo “apagados” pensé que era momento de que intervinieran: *Ahora me gustaría que, a partir de vuestra experiencia, tanto de docentes en prácticas como de estudiantes, me contéis si alguna vez, habéis pedido a algún compañero una ayuda porque no entendíais por ejemplo, matemáticas. Y sí, efectivamente, cuando os lo ha explicado un compañero habéis dicho, uf... pues sí, esto, esto es muy fácil, lo he entendido perfectamente. El profesor, a lo mejor, ha estado una hora explicando ese concepto, y un compañero con tres palabras, me ha resuelto la duda. ¿A alguno de vosotros le ha pasado eso?* Se produjo un gran silencio, a diferencia de Primaria y de Secundaria, el estudiantado estaba algo callado. Tras mi insistencia se alzó una voz: *En nuevas tecnologías, porque es que no me enteraba de nada, si no me hubiesen ayudado los compañeros, no hubiese sacado la asignatura.* Esto me permitió introducir la potencialidad de los iguales como mediadores en el aprendizaje. Pero surgieron más voces. Comentaron cómo habían visto que en Primaria las ayudas de los niños eran bastante impulsivas. Nuevamente, estos apuntes me ayudaron a enlazar con la importancia que tenía el protocolo de detección de errores y cómo se debía dejar un tiempo para que el tutorado reflexionara sobre aquellas cuestiones que no había realizado correctamente. Cómo no había mucho tiempo les avancé que serían ellos mismos los que elegirían a sus parejas y que se iba a trabajar a través de la modalidad recíproca: *Un día, uno de vosotros será tutor, por tanto tendrá que preparar una ficha de trabajo en casa, y en la sesión de tutoría vuestro compañero tutorado, con vuestra ayuda, tendrá que completarla. No serán ejercicios pesados, ni actividades mecánicas, son ejercicios de reflexión, serán ejercicios que os hagan pensar, debatir, para que compartáis vuestros aprendizajes.* Iban a disponer de todas las hojas de actividades en el aula virtual, las cuáles tendrían siempre la misma estructura. Les relaté, apoyándome en el *power point* y en un ejemplo de fichas, cuáles eran cada uno de sus componentes: *En ellas aparecerá el material que podéis utilizar para elaborarla, los apuntes, un libro, una web, un artículo... El título de la ficha, los objetivos y los contenidos los tendrá que pensar el tutor en casa, pero podrán ser matizados por el tutorado en clase. Se podrán ampliar. Seguidamente tenemos un bloque titulado preguntas para la reflexión. Si os fijáis no son los típicos ejercicios aburridos, sino que, a partir de imágenes, viñetas, frases... deberéis reflexionar sobre los tópicos trabajados. En el tercer bloque tenéis las propias actividades donde se plantean una serie de cuestiones. Finalmente, encontraréis la valoración de la sesión.* Una vez vista la estructura de las hojas de actividades traté de tranquilizarlos comentándoles que la preparación de las mismas no les podía costar más de hora y media. Además, esta tarea únicamente la tenían

que hacer una vez cada quince días. Pensaba que había quedado todo claro, pero un alumno planteó una cuestión interesante: *¿Tenemos que hacer nosotros las fichas?* Esta pregunta era muy acertada. Les comenté que las fichas ya estaban creadas, pero que en las dos últimas sesiones serían ellos los que las confeccionarían. Ahora era importante aclarar cómo tenían que preparar las fichas en sus casas. Les fui comentando algunas de las indicaciones más importantes: *Al inicio de cada una de ellas están los materiales que hay que utilizar, desde el tema que os ha dado el profesor, una página web, lo que sea. Por tanto, tenemos que disponer de todo el material, leer bien lo que nos está pidiendo la actividad, completarlas todas, y sobre todo, controlar el tiempo. Pensar que la ficha la tenéis que hacer en una hora de clase, por tanto, intentar controlar cuál es el tiempo que dedicáis a cada uno de los apartados, pues aquí en el aula también tenéis que ajustaros en la hora de clase.* Por su parte, el tutorado tenía que bajarse la ficha en blanco del aula virtual. Convenimos que al final de cada sesión debían entregarnos las hojas de actividades de los dos miembros de la pareja. De este modo les ofreceríamos feedback y les ayudaríamos a mejorarlas en la medida de lo posible. Parecía que, de momento, todas las cuestiones que hasta aquí habíamos revisado estaban más o menos claras. Tal y como planteamos en los otros niveles, era necesario abordar las características de un buen tutor y de un buen tutorado. Lancé la pregunta: *¿Cuáles son las características que pensáis han de tener los buenos tutores?* De forma esporádica se alzaron algunas voces que comentaron: *Que sea muy paciente, educado, respetuoso.* De esta última característica quise añadir una cuestión básica: *Es muy importante el respeto, dentro del respeto, estaría incluido el tema de la puntualidad, si yo respeto a mi pareja he de cumplir siendo puntual, también lo respeto si yo me preparo la ficha. Esto es muy importante ya que una forma de respetar al otro es realizar el trabajo en casa.* Fueron diciendo más rasgos del tutor ideal: *Empatía, creatividad, buena organización de la ficha, claridad en las explicaciones, ayuda. Si tiene alguna duda con la ficha ayudar a hacerla y a resolverla. No darle la respuesta directamente. Motivación.* Además de todos estos apuntes que fue aportando el estudiantado proyecté algunas características básicas más. Cuando presenté que tenían que elogiar, introduje el tema del diccionario de elogios: *Un diccionario de elogios, es una cosa tan simple como un compendio de buenas palabras que se pueden decir cuando el alumnado tutorado ha hecho bien una cosa. Es importante que cuando vuestro compañero haga algo bien le elogiemos.* Pasamos a las ventajas que tendrían al desarrollar el papel de tutores. Dijeron muchas cosas: *Enseñar y aprender. Maticé: Efectivamente, enseñar es aprender dos veces. Darte cuenta de lo que al otro le puede resultar difícil.* Estaban algo callados así es que introduje algunas cuestiones más: *Tendréis la oportunidad de interactuar con los compañeros, poseeréis un conocimiento más profundo de la materia. Mejoraremos nuestra expresión oral. Aunque yo hable con mi compañero tengo que hablar bien y aunque sea mi amiga del alma*

he de utilizar un lenguaje claro y adecuado. Desarrollaré hábitos de ayuda, tan importantes y tan necesarios en la sociedad actual.

Ahora tocaba hablar de los tutorados: *Cuando estamos por parejas recibimos el feedback y las respuestas inmediatamente. Aquí sois muchos estudiantes, muchas veces, cuando estamos explicando, os da vergüenza preguntar, no nos planteáis las dudas, o porque pensáis que interrumpís las clases, o porque consideráis que la pregunta será irrelevante o que ya la tendríais que saber. En las sesiones de tutoría cuando tengáis una duda la preguntareis inmediatamente a vuestro compañero tutor. Por tanto, la respuesta va a ser inmediato. No os dará “tanto palo” como preguntar a un profesor. Se establecerá un clima de enseñanza-aprendizaje de mayor confianza.* Una vez definidas las características que debía tener un buen tutorado y las ventajas que obtendría al desarrollar este papel, pasamos a la temporalización de la dinámica. Confeccionamos un calendario con la fecha de las sesiones, las temáticas y marcamos aquellas fichas que debían elaborar ellos. Llegaba el final y era momento de firmar el contrato de compromiso. Advertí que siempre que firmaran un contrato debían leerlo previamente. En este documento se comprometían a desarrollar los papeles de forma adecuada y a participar en la investigación. No todo el estudiantado lo firmó. Concluida la sesión plantearon todas las dudas que les surgieron. Un alumno preguntó: *¿Qué ganamos nosotros haciendo esto?* Esta cuestión me produjo cierto desasosiego. Pensaba que estaban más motivados por el trabajo, a lo que tuve que contestarle: *En primer lugar, todas las ventajas que os hemos dicho antes. Tendréis que trabajar la materia, implicaros y participar activamente en clase, lo cual conllevará un aumento en los conocimientos sobre la asignatura. En segundo lugar, al ser un método que habéis vivido en vuestras propias carnes, la podréis plantear con vuestros alumnos cuando seáis futuros docentes. Veréis como funciona y cuál es su dinámica. Pensar que en Primaria tendréis a unos 23 alumnos y, atenderlos a todos, será bastante complejo si no tenéis las estrategias necesarias para hacerlo. En tercer lugar, obtendréis un certificado de participación en un proyecto de tutoría entre iguales. Pero tal y como os he avanzado, no es obligatorio el tener que contestar a los cuestionarios y que participéis en los grupos de discusión. Eso sí, el trabajo por parejas lo deberéis hacer todos y todas.* El profesor apuntó más cosas: *En este segundo semestre vamos a intentar aplicar metodologías y estrategias didácticas diferentes, y ¿cómo se aprenden las estrategias? Se aprenden haciéndolas, por tanto, no sólo practicaremos la tutoría entre iguales, sino que practicaremos también, otras técnicas de colaboración.* Añadí más cuestiones porque pensaba que se había generado una cuestión importante: *Pensar que cuando uno es el protagonista de las metodologías, sabe con qué problemas puede encontrarse. El profesor os podría explicar que es el aprendizaje entre iguales, y de aquí dos años no nos acordaremos, pero viviendo la experiencia, conociendo los materiales de primera mano, eso no se olvida.* Estaban algo convencidos. Como ya he comentado, la primera de las

sensaciones que me llevé no fue del todo buena, pero a medida que transcurrían las sesiones el estudiantado se fue implicando y encontrándole sentido a la dinámica establecida

El trabajo en las aulas

El primer día todos los estudiantes prepararon las fichas. Me sorprendió el grado de profundidad con que lo hicieron. A lo largo de las sesiones el profesor y yo no éramos meros guías o espectadores. Participábamos activamente en los debates que se generaban en el seno de las parejas, incluso en aquellos temas que despertaban “polémica” toda la clase intercambiaba sus puntos de vista. Es más, consultaban a otros compañeros cuando tenían alguna duda. Al principio de las sesiones sí que encontramos algunas quejas entre el estudiantado. Nos comentaban que tenían muchos trabajos que realizar, y que no tenían tiempo de completar algunas fichas en clase y tenían que quedar fuera de las horas lectivas para acabarlas (aunque esta última situación denotaba el interés que mostraban por la materia). A pesar de sus quejas, percibíamos que disfrutaban trabajando juntos. Solían asistir prácticamente a la totalidad a las clases, incluso cuando se acababa la hora, tal y como ya hemos expresado anteriormente, se quedaban en el aula acabando el material sin tener en cuenta que la sesión había finalizado. Señalaron que era una de las pocas horas que se les pasaban volando. El poder preparar una de las fichas despertó en ellos un gran interés. Comentaron el gran trabajo que les supuso hacerla pero fue muy gratificante para ellos ver cómo sus parejas estaban motivadas y dispuestas a realizarlas correctamente.



Imagen 11. Interacción pareja Universidad



Imagen 12. Sesiones de tutoría Universidad

El último día: futuros docentes

En los últimos días todo cambió. Si bien al principio existían ciertas reticencias en el estudiantado por el trabajo que tenían que hacer en sus casas (que no era mucho puesto que sólo debían completar la ficha cada quince días), al concluir las sesiones percibí que disfrutaron y aprendieron con la tutoría entre iguales. Valoré mucho la gran preparación de las hojas de actividades. Iban más allá de los puros ejercicios que se les demandaban. Buscaban información de diversas fuentes, contaban sus experiencias previas, discutían, argumentaban, debatían... Convertimos estos espacios en momentos fructíferos para la reflexión. A pesar de los nervios de los exámenes que estaban muy próximos, comentaron cómo todos los contenidos, en mayor o en menor medida, les sonaban porque los habían tenido que repensar profundamente. Del mismo modo que ocurrió en Secundaria, ya no tenían que pegarse la “panzada” de estudiar momentos antes de las evaluaciones. Trabajaron día a día y esto les hizo recordar todos los contenidos vistos en las sesiones por parejas. Habían aprendido, pero también habían disfrutado. Percibí un gran cambio en su actitud.

RESULTADOS

CAPÍTULO

5

Alba: ¿Por qué hacemos la tutoría?

Luis: Porque solos no aprendemos mucho

Raquel: 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

Quique: Y porque también aprendemos más y mientras que aprendemos nos divertimos y nos lo pasamos bien

Alba, Luis, Raquel y Quique
Alumnos del CEIP el Palmeral

Este capítulo se ha dividido en dos secciones. En primer lugar, presentamos los resultados obtenidos a partir de la información extraída de las escalas, instrumentos y cuestionarios de corte cuantitativa. Y en segundo lugar, ofrecemos la información recogida a través de los grupos de discusión con el alumnado y de las entrevistas con el profesorado. A partir de las miradas de los dos participantes quedan reflejadas las percepciones que poseen sobre un buen tutor, sus sentimientos al experimentar ambos papeles y las mejoras adquiridas relacionadas con las variables analizadas.

5.1 RESULTADOS RELATIVOS A LAS VARIABLES: RENDIMIENTO Y EXPECTATIVAS ACADÉMICAS, AUTOCONCEPTO Y ACTITUD DE SOLIDARIDAD

Este apartado se va a dividir en dos bloques. En el *bloque I* indagaremos sobre el rendimiento y las expectativas académicas en cuanto a la nota esperada, el autoconcepto y finalmente, la actitud de solidaridad en cada uno de los niveles educativos. Se realizará en todas las variables un análisis de forma general y por modalidad de tutoría (fija y recíproca) en el caso de Primaria y Secundaria.

Por su parte, en el *bloque II* se analizan los resultados obtenidos a partir de las comparaciones realizadas en el postest entre la tutoría recíproca y la fija y entre los diferentes roles desempeñados por el alumnado en esta última modalidad: tutores y tutorados. En este segundo bloque los datos son relativos a Primaria y a Secundaria dado que en ambas se dispone de dos grupos.

En el anexo 39 se pueden encontrar los resultados obtenidos a través de la herramienta informática SPSS 17.0.

5.1.1. Bloque I. Análisis de los resultados pretest-postests

RENDIMIENTO ACADÉMICO

a) PRIMARIA

ANÁLISIS GENERAL (PRIMARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría en *general* obtenidos por el estudiantado de *Primaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *rendimiento académico*. En la tabla 22 quedan representados los estadísticos descriptivos.

	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Rendimiento académico Valenciano	42	42	3,02	3,59	1,45	1,25

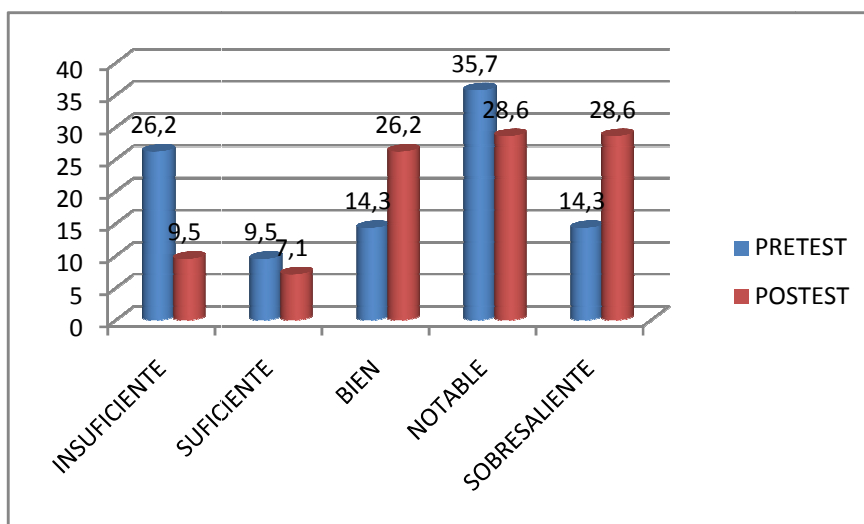
Tabla 22. Estadísticos descriptivos rendimiento (Primaria-general)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en rendimiento académico entre el pretest y el postest. Podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en esta variable

entre ambos momentos (.001). En la siguiente tabla se observa la gran mejora que han experimentado las notas del alumnado en Valenciano después de participar en la tutoría. Las puntuaciones se han establecido arbitrariamente de este modo 1: Insuficiente, 2: Suficiente, 3: Bien, 4: Notable y 5: Sobresaliente. A simple vista las medias parecen no haber aumentado demasiado, en el pretest la puntuación es de 3,02 y en el postest de 3,59. Pero si nos detenemos en los valores representados en la tabla 23 constatamos cómo el número de sobresalientes asciende y los insuficientes se reducen de forma considerable.

	FRECUENCIA		PORCENTAJE (%)	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
INSUFICIENTE	11	4	26,2	9,5
SUFICIENTE	4	3	9,5	7,1
BIEN	6	11	14,3	26,2
NOTABLE	15	12	35,7	28,6
SOBRESALIENTE	6	12	14,3	28,6
TOTAL	42	42	100	100

Tabla 23. Resultados rendimiento académico (Primaria-general)



Gráfica 1. Resultados rendimiento académico (Primaria-general)

ANÁLISIS TUTORÍA ENTRE IGUALES FIJA (PRIMARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *fija* obtenidos por el estudiantado de *Primaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *rendimiento académico*. En la tabla 24 quedan representados los estadísticos descriptivos.

	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Rendimiento académico Valenciano	22	22	3,55	3,82	1,184	1,367

Tabla 24. N, media y desviación típica del rendimiento académico (Primaria-fija)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en rendimiento académico entre el pretest y el postest. Podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos en esta variable (.010). En la siguiente tabla se observa la gran mejora que han experimentado las notas del alumnado en Valenciano después de participar en la experiencia. A simple vista las medias parecen no haber aumentado demasiado, ya que en el pretest la puntuación es de 3,55 y en el postest de 3,82. Pero si nos detenemos en los valores representados en la tabla 25 constatamos como el número de sobresalientes asciende, los suficientes desaparecen y únicamente no supera la asignatura un alumno más. El porcentaje de suspensos es del 13,6% del total una vez concluida la experiencia.

	FRECUENCIA		PORCENTAJE (%)	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
INSUFICIENTE	2	3	9,1	13,6
SUFICIENTE	2	0	9,1	0
BIEN	4	4	18,2	18,2
NOTABLE	10	6	45,5	27,3
SOBRESALIENTE	4	9	18,2	40,9
TOTAL	22	22	100	100

Tabla 25. Resultados variable rendimiento académico (Primaria-fija)

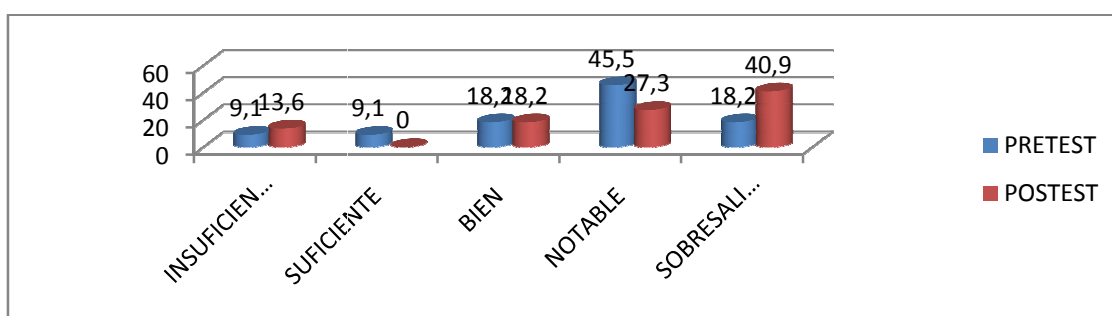


Gráfico 2. Resultados variable rendimiento académico (Primaria-fija)

ANÁLISIS TUTORÍA ENTRE IGUALES RECÍPROCA (PRIMARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *recíproca* obtenidos por el estudiantado de *Primaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *rendimiento académico*. En la tabla 26 quedan representados los estadísticos descriptivos.

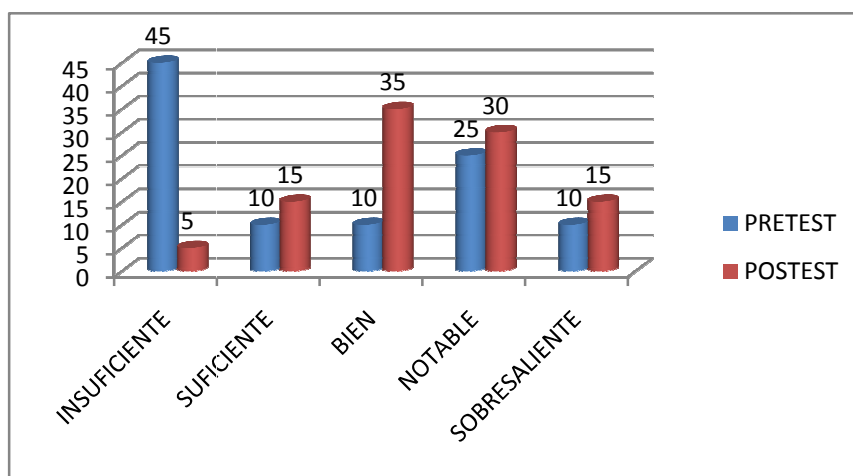
	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Rendimiento Valenciano	20	20	2,45	3,35	1,53	1,089

Tabla 26. N, media y desviación típica variable rendimiento académico (Primaria-recíproca)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en rendimiento académico entre el pretest y el postest. Podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas (.002) en esta variable entre ambos momentos. Observamos como las medias aumentan considerablemente, se pasa de 2,45 puntos a 3,35. 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.

	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

Tabla 27. Resultados variable rendimiento académico (Primaria-recíproca)



Gráfica 3. Resultados variable rendimiento académico (Primaria-recíproca)

Resumen variable: Rendimiento académico; Etapa: Primaria

Para esta etapa educativa se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* de forma general, y por modalidades (fija y recíproca), en el rendimiento académico.

b) SECUNDARIA

ANÁLISIS GENERAL (SECUNDARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría en *general* (fija y recíproca) obtenidos por el estudiantado de *Secundaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *rendimiento académico*. En la tabla 28 quedan representados los estadísticos descriptivos.

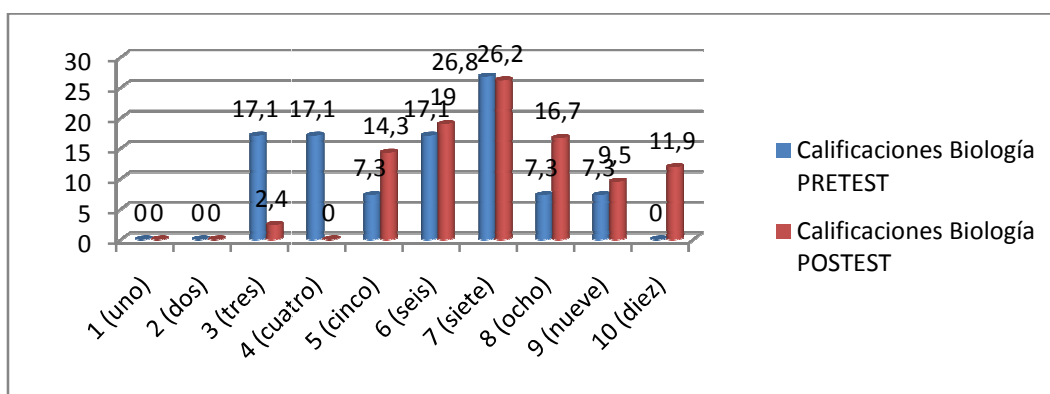
	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Rendimiento Biología	41	42	5,71	7,14	1,874	1,675

Tabla 28. N, media y desviación típica rendimiento académico (Secundaria-general)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en rendimiento académico entre el pretest y el postest. Podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas (.000) en esta variable entre ambos momentos. La media general pasa de ser un 5,71 en el primer trimestre, y por tanto antes de realizar la tutoría, a un 7,14 una vez finalizada la misma (de bien se pasa a notable). Si nos detenemos en cada una de las calificaciones observamos como en el pretest existe un 34,1% del alumnado que no supera la asignatura, y en el postest nos encontramos tan solo con un 2,4%.

Calificaciones Biología	FRECUENCIA		PORCENTAJE	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	7	1	17,1	2,4
4	7	0	17,1	0
5	3	6	7,3	14,3
6	7	8	17,1	19
7	11	11	26,8	26,2
8	3	7	7,3	16,7
9	3	4	7,3	9,5
10	0	5	0	11,9
TOTAL	41	42	100	100

Tabla 29. Resultados rendimiento académico (Secundaria-general)



Gráfica 4. Resultados académicos (Secundaria-general)

ANÁLISIS TUTORÍA ENTRE IGUALES FIJA (SECUNDARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *fija* obtenidos por el estudiantado de *Secundaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *rendimiento* académico. En la tabla 30 quedan representados los estadísticos descriptivos.

	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Rendimiento Biología	25	26	6,28	7,5	1,67	1,42

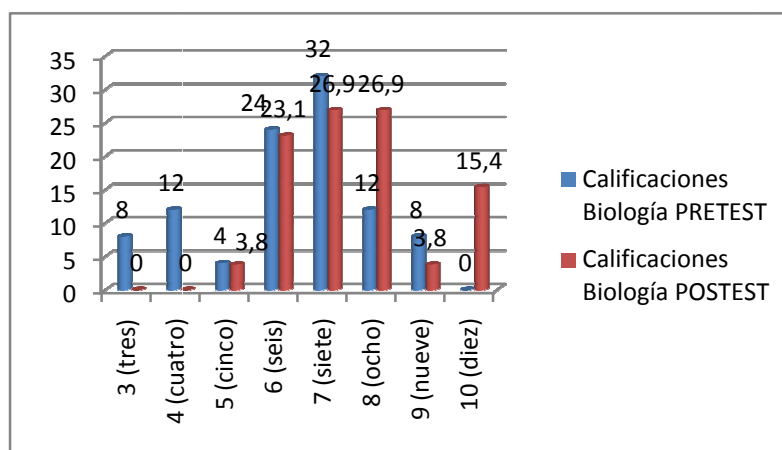
Tabla 30. N, media y desviación típica rendimiento académico (Secundaria-fija)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en rendimiento académico entre el pretest y el postest. Podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas (.000) en esta variable entre ambos momentos. La media general pasa de ser un 6,28 en el primer trimestre, y por tanto antes de realizar la tutoría, a un 7,5 una vez finalizada la misma (de bien se pasa a notable). Si nos detenemos en cada una de las calificaciones observamos como en el pretest existe un 20% del alumnado que no supera la asignatura, y en el postest no encontramos a ningún alumno con esta calificación. El porcentaje de notables (8) y de sobresalientes (9 y 10) pasa de un 20% al inicio, a un 46,1% al final de la experiencia.

Calificaciones Biología	FRECUENCIA		PORCENTAJE	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
3	2	0	8	0
4	3	0	12	0
5	1	1	4	3,8
6	6	6	24	23,1
7	8	7	32	26,9

8	3	7	12	26,9
9	2	1	8	3,8
10	0	4	0	15,4
TOTAL	25	100	26	100

Tabla 31. Resultados rendimiento académico (Secundaria-fija)



Gráfica 5. Resultados rendimiento académico (Secundaria-fija)

ANÁLISIS TUTORÍA ENTRE IGUALES RECÍPROCA (SECUNDARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *recíproca* obtenidos por el estudiantado de *Secundaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *rendimiento* académico. En la tabla 32 quedan representados los estadísticos descriptivos.

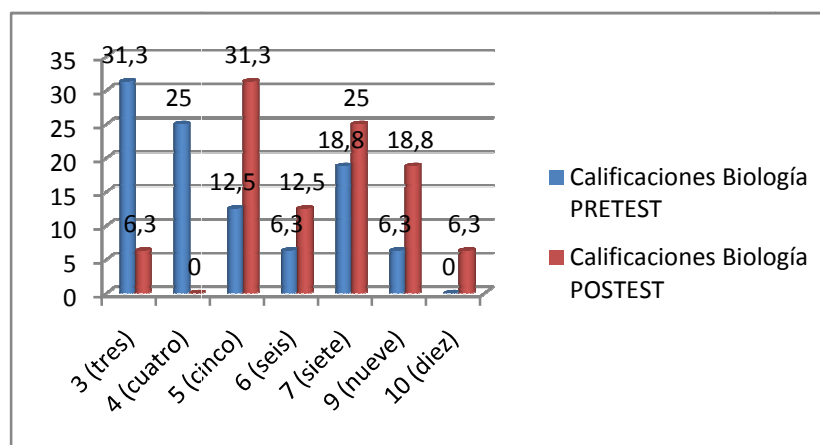
	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Rendimiento Valenciano	16	16	4,81	6,56	1,80	1,93

Tabla 32. N, media y desviación típica rendimiento académico (Secundaria-recíproca)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en rendimiento académico entre el pretest y el posttest. Podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas (.001) en esta variable entre ambos momentos. Si revisamos los valores podemos ver como las medias aumentan considerablemente, se pasa de 4,81 puntos a 6,56. La media general de la clase durante el primer trimestre era de suspenso y al finalizar el segundo trimestre, y por tanto la tutoría, este valor se eleva a un bien (cercano al notable). Al comenzar la experiencia los suspensos representaban el 56,3% del total de la clase, y al finalizarla éstos descienden a un 6,3%. Las calificaciones de notable y sobresaliente ascienden en un 25%.

Calificaciones Biología	FRECUENCIA		PORCENTAJE	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
3	5	1	31,3	6,3
4	4	0	25	0
5	2	5	12,5	31,3
6	1	2	6,3	12,5
7	3	4	18,8	25
9	1	3	6,3	18,8
10	0	1	0	6,3
TOTAL	16	16	100%	100%

Tabla 33. Resultados rendimiento académico (Secundaria-recíproca)



Gráfica 6. Resultados rendimiento académico (Secundaria-recíproca)

Resumen variable: Rendimiento académico; Etapa: Secundaria

Para esta etapa educativa se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* de forma general, y por modalidades (fija y recíproca), en el rendimiento académico.

c) UNIVERSIDAD

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *recíproca* obtenidos por el estudiantado de la *Universidad* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *rendimiento* académico. En la tabla 34 quedan representados los estadísticos descriptivos.

	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Rendimiento	33	37	5,6	6,81	1,475	,918

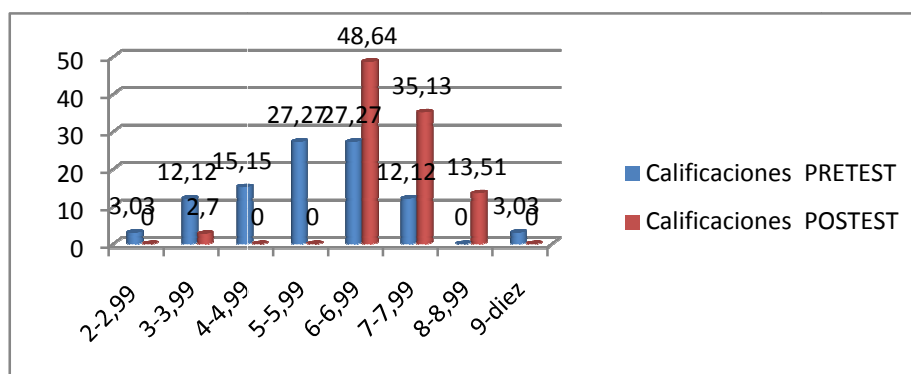
Tabla 34. N, media y desviación típica rendimiento académico (Universidad)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en rendimiento académico entre el pretest y el postest. De este modo, realizando las comparaciones entre ambos momentos podemos concluir

que existen diferencias estadísticamente significativas (.000) en esta variable. Al finalizar la tutoría, las calificaciones de casi la totalidad del estudiantado se concentran en las puntuaciones de 6 a 8,99 (concretamente el 97,28%). Si nos fijamos en el pretest las calificaciones oscilan del 2 al 7,99, concentrándose el 54,54% del estudiantado en las notas de 5 a 6,99. Véase como también aumentan el número de alumnos que se presentan al examen.

Calificaciones	FRECUENCIA		PORCENTAJE	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
2-2,99	1	0	3,03	0
3-3,99	4	1	12,12	2,70
4-4,99	5	0	15,15	0
5-5,99	9	0	27,27	0
6-6,99	9	18	27,27	48,64
7-7,99	4	13	12,12	35,13
8-8,99	0	5	0	13,51
9-10	1	0	3,03	0
TOTAL	33	37	100	100

Tabla 35. Resultados rendimiento académico (Universidad)



Gráfica 7. Rendimiento académico (Universidad)

Resumen variable: Rendimiento académico; Etapa: Universidad

Para esta etapa educativa se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* en el rendimiento académico.

EXPECTATIVAS

a) PRIMARIA

ANÁLISIS GENERAL (PRIMARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría en *general* (fija y recíproca) obtenidos por el estudiantado de *Primaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *expectativas* académicas. En la tabla 36 quedan representados los estadísticos descriptivos.

	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Expectativas nota	42	37	7,98	8,19	1,79	1,16

Tabla 36. N, media y desviación típica expectativas académicas (Primaria-general)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en expectativas académicas entre el pretest y el postest. Podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas en esta variable entre ambos momentos (.789). A pesar de no ser éstas significativas, las expectativas se elevan respecto al pretest (se pasa de un 7,98 a un 8,19).

ANÁLISIS TUTORÍA ENTRE IGUALES FIJA (PRIMARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *fija* obtenidos por el estudiantado de *Primaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *expectativas* académicas. En la tabla 37 quedan representados los estadísticos descriptivos.

	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Expectativas nota	22	20	7,79	8,40	2,039	1,184

Tabla 37. N, media, desviación típica expectativas académicas (Primaria-fija)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en expectativas académicas entre el pretest y el postest. Podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas en esta variable entre ambos momentos (.085). A pesar de ello podemos apreciar como existe un aumento en las expectativas del alumnado respecto a la nota que espera obtener en Valenciano, antes

y después de la tutoría entre iguales. En el pretest esperan obtener un 7,79, nota alta de por sí, pero en el posttest, incluso aumenta en más de medio punto, siendo ésta un 8,40.

ANÁLISIS TUTORÍA ENTRE IGUALES RECÍPROCA (PRIMARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *recíproca* obtenidos por el estudiantado de *Primaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *expectativas* académicas. En la tabla 38 quedan representados los estadísticos descriptivos.

	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Expectativas nota	20	17	8,18	7,95	1,515	1,132

Tabla 38. N, media, desviación típica expectativas académicas (Primaria-recíproca)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en expectativas académicas entre el pretest y el posttest. Podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas en esta variable entre ambos momentos (.115). Se aprecia la existencia de un ligero descenso en las expectativas del alumnado respecto a la nota esperada. En el pretest esperan obtener un 8,18, pero en el posttest se reduce unas décimas quedando en un 7,95.

Resumen variable: Expectativas académicas; Etapa: Primaria

Para esta etapa educativa *no* se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* ni de forma general ni por modalidades (fija y recíproca), en las expectativas académicas.

b) SECUNDARIA

ANÁLISIS GENERAL (SECUNDARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría en *general* obtenidos por el estudiantado de *Secundaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *expectativas* académicas. En la tabla 39 quedan representados los estadísticos descriptivos.

	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Expectativas nota	42	41	7,01	6,71	1,281	1,125

Tabla 39. N, media, desviación típica expectativas académicas (Secundaria-general)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en cuanto a las expectativas académicas entre el pretest y el postest. Podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en esta variable entre ambos momentos (.034). Las puntuaciones bajan una vez concluida la experiencia, se pasa de un 7,01 a un 6,71.

ANÁLISIS TUTORÍA ENTRE IGUALES FIJA (SECUNDARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *fija* obtenidos por el estudiantado de *Secundaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *expectativas* académicas. En la tabla 40 quedan representados los estadísticos descriptivos.

	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Expectativas nota	26	26	7,42	6,97	1,13	1,18

Tabla 40. N, media, desviación típica expectativas académicas (Secundaria-fija)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en las expectativas académicas entre el pretest y el postest. Podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en esta variable entre ambos momentos (.023). Podemos apreciar como existe un descenso en las expectativas del alumnado respecto a la nota que espera obtener en Biología, antes y después de la tutoría. En el pretest tienen la expectativa de conseguir un 7,42, pero en el postest ésta disminuye en medio punto, pasando a un 6,97.

ANÁLISIS TUTORÍA ENTRE IGUALES RECÍPROCA (SECUNDARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *recíproca* obtenidos por el estudiantado de *Secundaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *expectativas* académicas. En la tabla 41 quedan representados los estadísticos descriptivos.

	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Expectativas nota	16	15	6,34	6,27	1,24	,88

Tabla 41. N, media, desviación típica expectativas académica (Secundaria-recíproca)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en cuanto a las expectativas académicas entre el pretest y el postest. Podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas en esta variable entre ambos momentos (.763). En la tabla 41 observamos como las puntuaciones a penas sufren cambios de un momento. Encontramos cómo al inicio son de 6,34 y al final del mismo disminuyen de una forma muy ligera en 0,07 décimas, quedándose en 6,27, prácticamente igual que al comienzo.

Resumen variable: Expectativas académicas; Etapa: Secundaria

Para esta etapa educativa se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* de forma general y en la modalidad fija, pero en este caso, en contra de la hipótesis planteada. Por el contrario, en la modalidad recíproca *no se encuentran diferencias estadísticamente significativas* en la variable expectativas académicas.

c) UNIVERSIDAD

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *recíproca* obtenidos por el estudiantado de la *Universidad* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *expectativas* académicas. En la tabla 42 quedan representados los estadísticos descriptivos.

	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Expectativas nota	38	38	7,11	7,20	.857	.875

Tabla 42. N, media, desviación típica expectativas académica (Universidad)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en las expectativas académicas entre el pretest y el postest. Podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas en esta variable entre ambos momentos (.599). A pesar de ello si que observamos un aumento en las expectativas en cuanto a la nota que esperan obtener al finalizar la experiencia.

Resumen variable: Expectativas académicas; Etapa: Universidad

Para esta etapa educativa *no* se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* en la variable expectativas académicas.

AUTOCONCEPTO

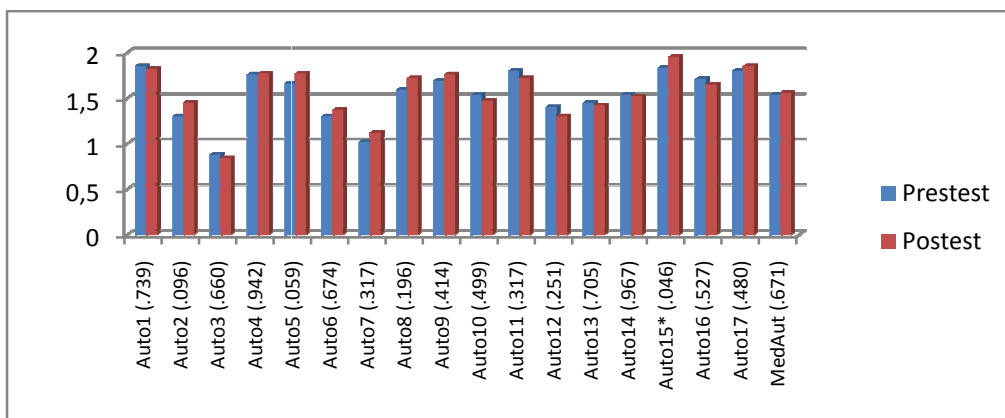
a) PRIMARIA

ANÁLISIS GENERAL (PRIMARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *general* (fija y recíproca) obtenidos por el estudiantado de *Primaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *autoconcepto*. En la tabla 43 quedan representados los estadísticos descriptivos y el nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario. La escala oscila del 1 al 3 (No=1; A veces=2; Si=3). (El enunciado de los ítems 4, 7, 8 y 12 están expresados de forma negativa pero los resultados se han corregido en términos positivos).

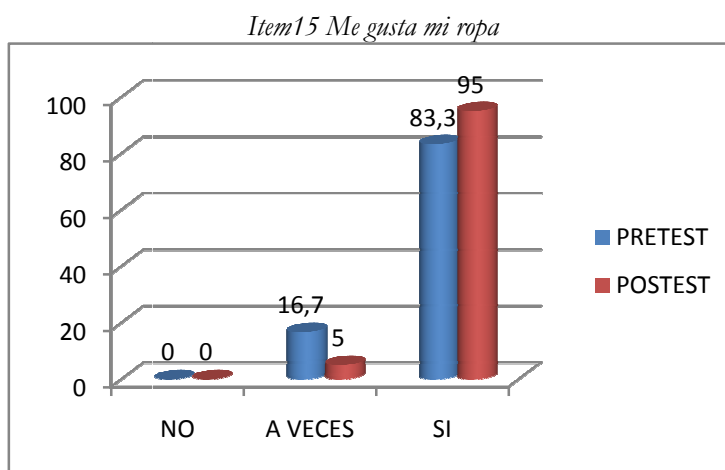
Ítem (n. sig.)	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Auto1 (.739)	42	39	1,85	1,82	,417	,506
Auto2 (.096)	42	40	1,30	1,45	,604	,597
Auto3 (.660)	42	39	0,88	0,84	,861	,844
Auto4 (.942)	42	40	1,76	1,77	,532	,619
Auto5 (.059)	42	40	1,66	1,77	,477	,422
Auto6 (.674)	42	40	1,30	1,37	,748	,806
Auto7 (.317)	42	40	1,02	1,12	,680	,647
Auto8 (.196)	42	40	1,59	1,72	,734	,640
Auto9 (.414)	42	39	1,69	1,76	,562	,484
Auto10 (.499)	42	40	1,54	1,47	,632	,678
Auto11 (.317)	42	40	1,80	1,72	,454	,554
Auto12 (.251)	42	40	1,40	1,30	,627	,648
Auto13 (.705)	42	40	1,45	1,42	,503	,500
Auto14 (.967)	42	40	1,54	1,52	,632	,640
Auto15* (.046)	42	40	1,83	1,95	,377	,220
Auto16 (.527)	42	40	1,71	1,65	,457	,533
Auto17 (.480)	42	40	1,80	1,85	,397	,426
MedAut (.671)	42	37	1,54	1,56	,247	,287

Tabla 43. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Primaria-general-autoconcepto)



Gráfica 8. Medias autoconcepto (Primaria-general)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en autoconcepto entre el pretest y el posttest. Podemos concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas (.671) en esta variable entre ambos momentos. A pesar de ello, en el ítem 15 (*Me gusta mi ropa*) sí que encontramos diferencias significativas entre el pretest y el posttest a favor de este último. Si se observa la gráfica 19 encontramos una cierta estabilidad en las puntuaciones, a pesar de que existe un mayor número de valores que han mejorado después de la tutoría. En la gráfica 9 representamos las puntuaciones obtenidas en este ítem.



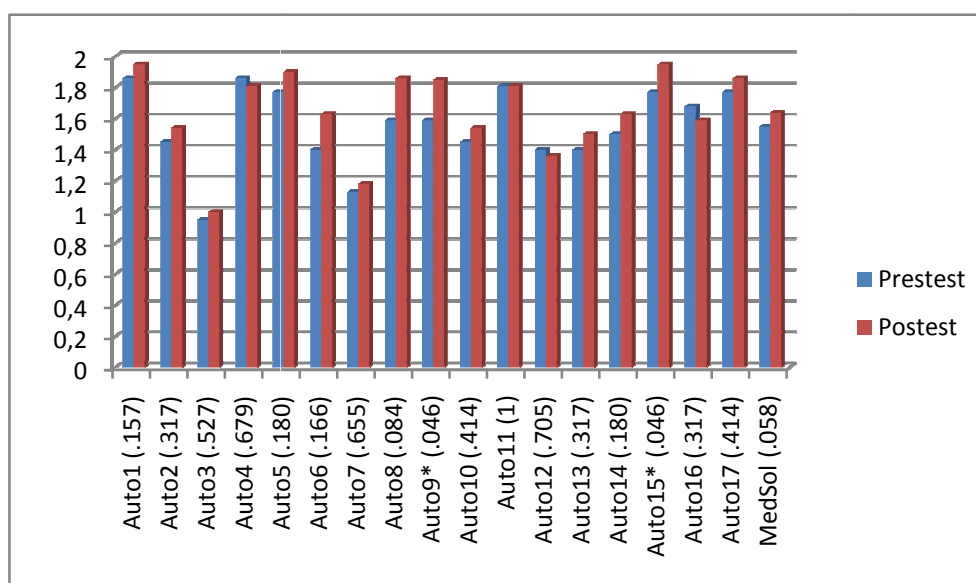
Gráfica 9. Resultados ítem 15 (Primaria-general-autoconcepto)

ANÁLISIS TUTORÍA ENTRE IGUALES FIJA (PRIMARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *fija* obtenidos por el estudiantado de *Primaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *autoconcepto*. En la tabla 44 quedan representados los estadísticos descriptivos y el nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario.

Ítem (n. sig.)	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Auto1 (.157)	22	22	1,86	1,95	,351	,213
Auto2 (.317)	22	22	1,45	1,54	,509	,509
Auto3 (.527)	22	21	,95	1,00	,843	,774
Auto4 (.679)	22	22	1,86	1,81	,351	,588
Auto5 (.180)	22	22	1,77	1,90	,428	,294
Auto6 (.166)	22	22	1,40	1,63	,734	,581
Auto7 (.655)	22	22	1,13	1,18	,560	,588
Auto8 (.084)	22	22	1,59	1,86	,734	,467
Auto9* (.046)	22	21	1,59	1,85	,590	,358
Auto10 (.414)	22	22	1,45	1,54	,670	,595
Auto11 (1)	22	22	1,81	1,81	,394	,394
Auto12 (.705)	22	22	1,40	1,36	,666	,657
Auto13 (.317)	22	22	1,40	1,50	,503	,511
Auto14 (.180)	22	22	1,50	1,63	,672	,492
Auto15* (.046)	22	22	1,77	1,95	,428	,213
Auto16 (.317)	22	22	1,68	1,59	,476	,503
Auto17 (.414)	22	22	1,77	1,86	,428	,351
MedSol (.058)	22	20	1,55	1,64	,221	,175

Tabla 44. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Primaria-fija-autoconcepto)

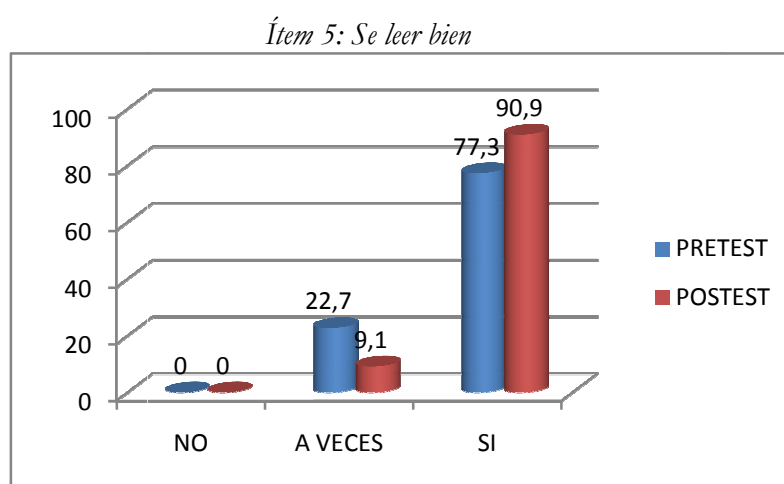


Gráfica 10. Medias autoconcepto (Primaria fija)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en autoconcepto entre el pretest y el postest. Podemos concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas (.058) en esta variable entre ambos momentos. En el caso de los ítems 9 (*Me gusta ir al colegio*) y 15 (*Me gusta mi ropa*) sí que encontramos diferencias significativas. Si observamos la gráfica 9 podemos constatar como prácticamente todas las puntuaciones experimentan cambios positivos una

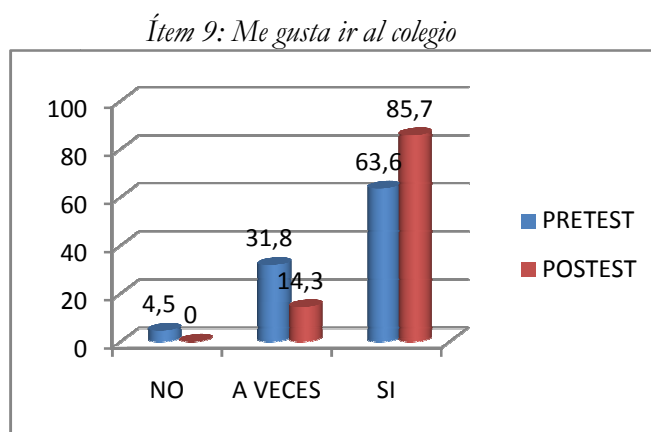
vez desarrollada la tutoría. A continuación presentamos las representaciones gráficas de los ítems 5, 9 y 15.

En la cuestión 5, cuando el alumnado ha de concretar si sabe leer bien, al inicio de la experiencia un 22,7% señala que lo hace *a veces*, pero si revisamos que ocurre al finalizar la tutoría, observamos cómo, tan solo el 9,1% (por tanto 3 alumnos menos) escoge esta opción. Aunque las puntuaciones del pretest ya son altas de por sí (77,3%), éstas se superan al finalizar las sesiones (90,9%).



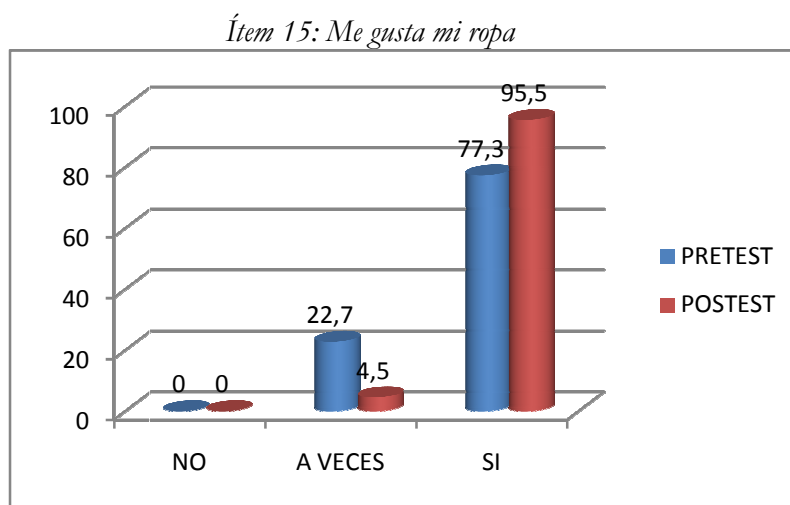
Gráfica 11. Resultados ítem 5 (Primaria-fija-autoconcepto)

Tal y como desvela el ítem 9, desde que se comenzó con el trabajo por parejas al alumnado parece gustarle más ir a la escuela. En el pretest encontramos cómo existen un 31,8% de informantes a los que les agrada ir al colegio sólo en ocasiones, y a un 4,5% (1 persona) al que no le gusta asistir a ella. Si revisamos el postest podemos apreciar que los valores son más positivos. Tan solo al 14,3% del alumnado le gusta ir al colegio *a veces*, y al resto, el 85,7%, le gusta ir siempre.



Gráfica 12. Resultados ítem 9 (Primaria-fija-autoconcepto)

En la pregunta 15, en el pretest hay un 77,3% de informantes a los que les gusta como visten, y en el postest esta proporción aumenta y se sitúa en el 95,5%.



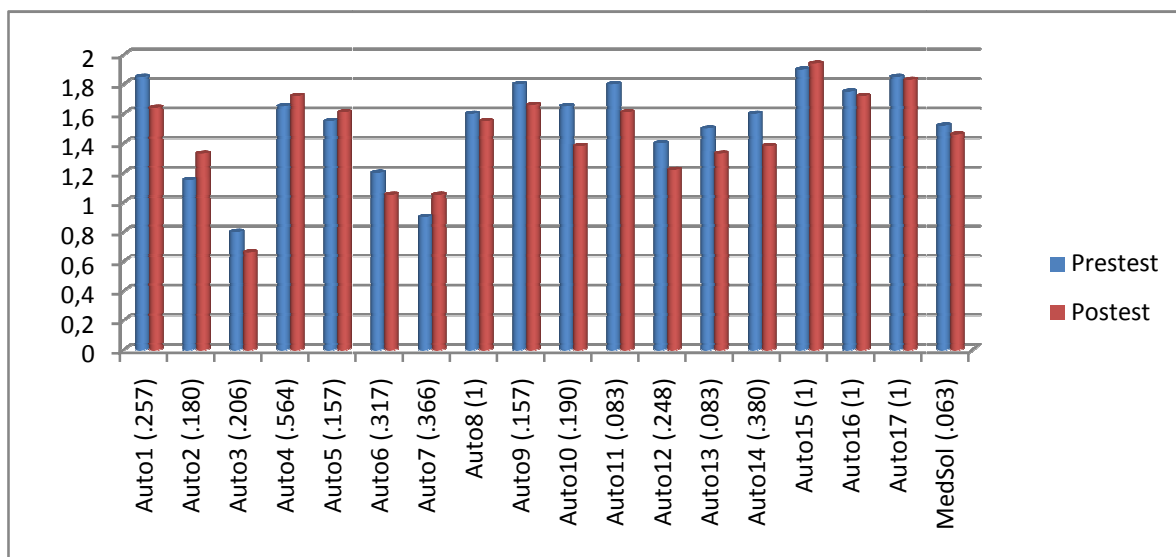
Gráfica 13. Resultados ítem 15 (Primaria-fija-autoconcepto)

ANÁLISIS TUTORÍA ENTRE IGUALES RECÍPROCA (PRIMARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *recíproca* obtenidos por el estudiantado de *Primaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *autoconcepto*. En la tabla 45 quedan representados los estadísticos descriptivos y el nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario.

Ítem (n. sig.)	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Auto1 (.257)	20	17	1,85	1,64	,489	,701
Auto2 (.180)	20	18	1,15	1,33	,670	,685
Auto3 (.206)	20	18	0,80	,66	,894	,907
Auto4 (.564)	20	18	1,65	1,72	,670	,669
Auto5 (.157)	20	18	1,55	1,61	,510	,501
Auto6 (.317)	20	18	1,20	1,05	,767	,937
Auto7 (.366)	20	18	,90	1,05	,788	,725
Auto8 (1)	20	18	1,60	1,55	,753	,783
Auto9 (.157)	20	18	1,80	1,66	,523	,594
Auto10 (.190)	20	18	1,65	1,38	,587	,777
Auto11 (.083)	20	18	1,80	1,61	,523	,697
Auto12 (.248)	20	18	1,40	1,22	,598	,646
Auto13 (.083)	20	18	1,50	1,33	,512	,485
Auto14 (.380)	20	18	1,60	1,38	,589	,777
Auto15 (1)	20	18	1,90	1,94	,307	,235
Auto16 (1)	20	18	1,75	1,72	,444	,574
Auto17 (1)	20	18	1,85	1,83	,366	,514
MedSol (.063)	20	17	1,52	1,46	,277	,359

Tabla 45. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Primaria-recíproca-autoconcepto)

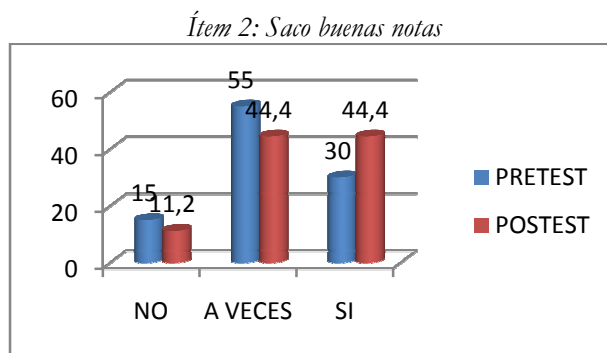


Gráfica 14. Medias autoconcepto (Primaria-recíproca)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en autoconcepto entre el pretest y el posttest. Podemos concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas (.063) en esta variable entre ambos momentos ni entre los diferentes ítems.

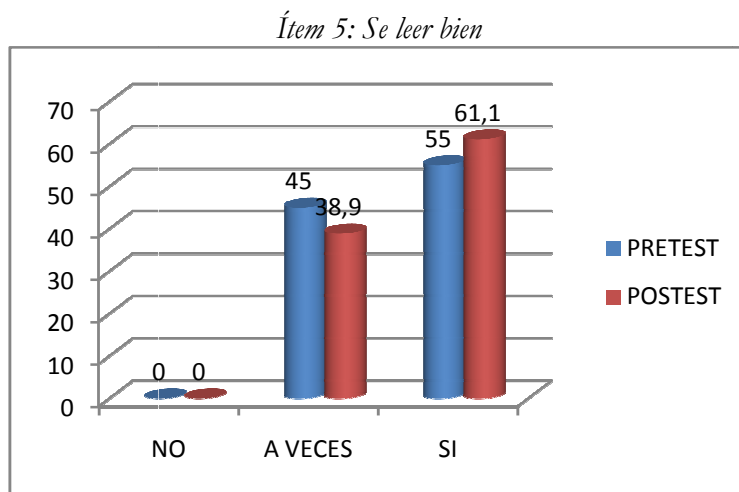
En cuanto a la tendencia en las puntuaciones de las cuestiones no observamos grandes fluctuaciones, encontramos, del mismo modo, valores que aumentan y valores que disminuyen una vez finalizada la experiencia. A continuación presentamos de forma gráfica aquellos ítems que, aunque no muestran diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest, son relevantes reseñar porque sufren un aumento respecto al inicio de la experiencia.

En la pregunta 2 vemos como el alumnado considera que obtiene mejores calificaciones al finalizar la tutoría que al comienzo de la misma. Así pues, en el pretest este porcentaje representa el 30%, y en el posttest el 44,4%. A pesar de ello, encontramos puntuaciones intermedias altas, es decir, casi la mitad de los informantes afirma que suele obtener buenas calificaciones en ocasiones.



Gráfica 15. Resultados ítem 2 (Primaria-recíproca-autoconcepto)

El ítem 5 (*Se leer bien*) lo presentamos por la relevancia para este estudio, vemos que aparece prácticamente igual, sufre diferencias debido a que el tamaño de la muestra ha disminuido. En la gráfica 16 puede observarse el porcentaje de los valores obtenidos.



Gráfica 16. Resultados ítem 5 (Primaria-recíproca-autoconcepto)

Resumen variable: Autoconcepto; Etapa: Primaria

Para esta etapa educativa *no se encuentran diferencias estadísticamente significativas* ni de forma general, ni por modalidades (fija y recíproca) en el autoconcepto.

b) SECUNDARIA

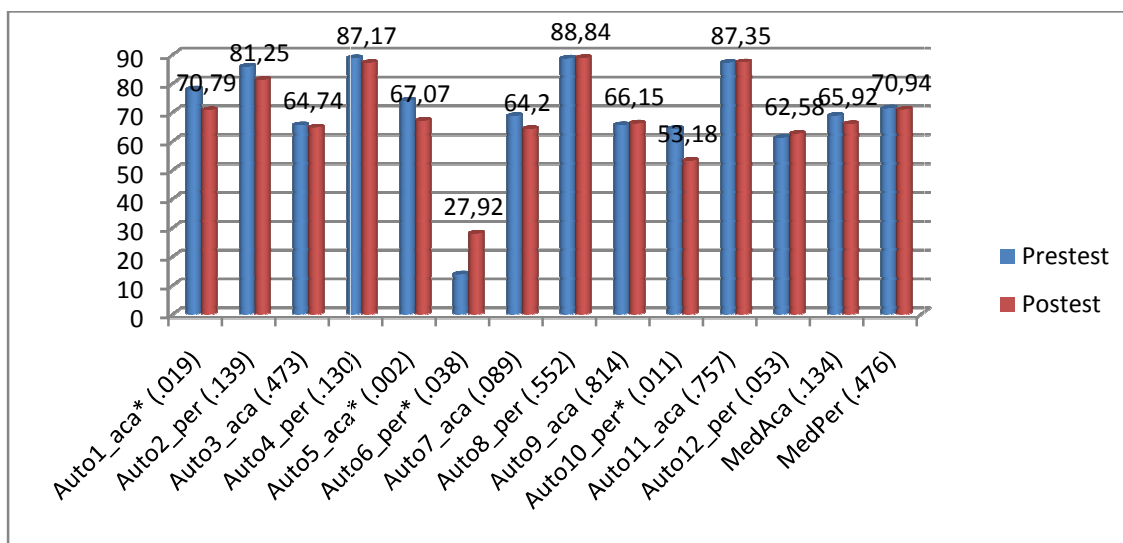
ANÁLISIS GENERAL (SECUNDARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría en *general* (fija y recíproca) obtenidos por el estudiantado de *Secundaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *autoconcepto académico y social*. En la tabla 46 quedan representados los estadísticos descriptivos y el nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario. La escala oscila del 1 al 100 según el grado de acuerdo con la afirmación. (El enunciado de los ítems 6 y 10 están expresados de forma negativa pero los resultados se han corregido en términos positivos).

Ítem (n. sig.)	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Auto1_aca* (.019)	42	39	77,93	70,79	19,065	25,576
Auto2_soc (.139)	42	39	85,83	81,25	16,761	18,422
Auto3_soc (.473)	42	39	65,55	64,74	27,612	25,087
Auto4_soc (.130)	42	39	88,76	87,17	13,019	13,106

Auto5_aca* (.002)	42	39	74,07	67,07	22,224	25,231
Auto6_soc* (.038)	42	39	13,79	27,92	20,085	30,309
Auto7_aca (.089)	42	39	68,74	64,20	24,168	22,686
Auto8_soc (.552)	42	39	88,67	88,84	15,834	13,650
Auto9_aca (.814)	42	39	65,57	66,15	29,471	25,004
Auto10_soc* (.011)	42	39	64,24	53,18	30,007	29,328
Auto11_aca (.757)	42	39	87,21	87,35	18,573	12,02
Auto12_soc (.053)	42	39	61,17	62,58	29,539	24,046
MedAca (.134)	42	39	68,83	65,92	21,09	22,34
MedSoc (.476)	42	39	71,41	70,94	8,69	10,32

Tabla 46. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Secundaria-general-autoconcepto)



Gráfica 17. Medias autoconcepto (Secundaria-general)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en autoconcepto académico y social entre el pretest y el postest. De este modo, realizando las comparaciones entre ambos momentos podemos concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas ni el autoconcepto académico (.134), ni en el social (.476). Si analizamos ítem a ítem, vemos cómo las cuestiones 1 (*Hago bien los trabajos del instituto*), 5 (*Trabajo mucho en clase*) y 10 (*Me cuesta hablar con desconocidos*) presentan valores inferiores en el postest que en el pretest. Por el contrario el ítem 6 (*Es difícil para mí hacer amigos*) presenta diferencias significativas, y mejoras en el postest. De forma general las puntuaciones se mantienen relativamente estables, a pesar de que encontramos algunos valores inferiores una vez finalizada la experiencia.

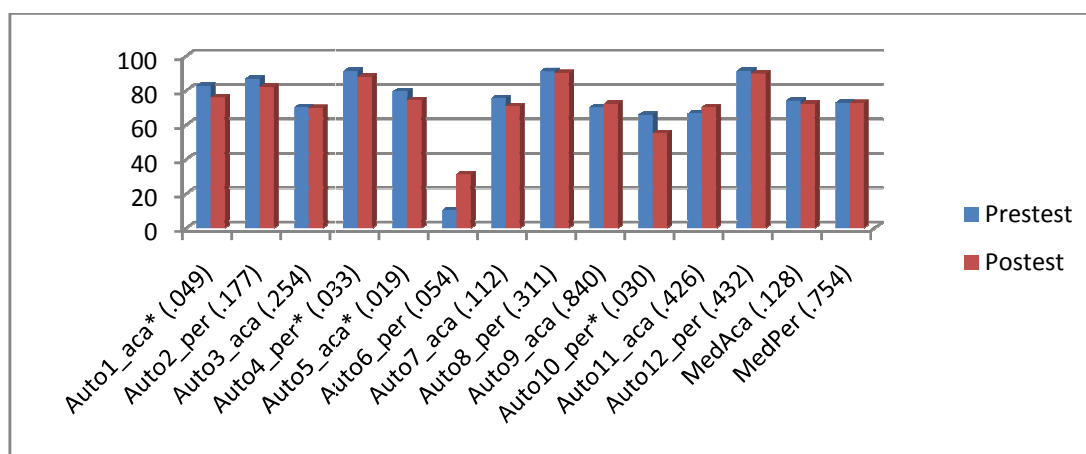
ANÁLISIS TUTORÍA ENTRE IGUALES FIJA (SECUNDARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *fija* obtenidos por el estudiantado de *Secundaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la

variable *autoconcepto social y académico*. En la tabla 47 quedan representados los estadísticos descriptivos y el nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario.

Ítems (ns)	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Auto1_aca* (.049)	26	25	82,65	75,88	19,74	25,05
Auto2_soc (.177)	26	25	86,85	82,04	17,10	19,14
Auto3_aca (.254)	26	25	70,31	69,88	31,97	25,27
Auto4_soc* (.033)	26	25	91,38	87,84	13,96	14,56
Auto5_aca* (.019)	26	25	79,46	74,32	23,39	24,43
Auto6_soc (.054)	26	25	10,35	31,24	17,85	35,46
Auto7_aca (.112)	26	25	75,50	70,76	25,41	20,64
Auto8_soc (.311)	26	25	91,15	90,12	15,05	14,17
Auto9_aca (.840)	26	25	70,12	72,16	33,49	24,47
Auto10_soc* (.030)	26	25	65,88	55,08	32,50	30,30
Auto11_aca (.426)	26	25	66,69	70,28	34,12	24,16
Auto12_soc (.432)	26	25	91,42	89,76	14,30	12,38
MedAca (.128)	26	25	74,12	72,21	23,63	22,55
MedSoc (.754)	26	25	72,83	72,68	7,79	11,49

Tabla 47. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica autoconcepto (Secundaria-fija)



Gráfica 18. Medias autoconcepto (Secundaria-fija)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en autoconcepto académico y social entre el pretest y el postest. Podemos concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos ni el autoconcepto académico (.128), ni en el social (.754). Si analizamos ítem a ítem, vemos cómo las cuestiones 1 (*Hago bien los trabajos del instituto*), 4 (*Soy una persona amigable*), 5 (*El problema de cualquier compañero/a, sea o no sea mi amigo/a, lo considero como un problema mío*) y 10 (*Me cuesta hablar con desconocidos*) presentan valores inferiores en el postest que en el pretest. Por el contrario el ítem 6 (*Es difícil para mí hacer amigos*) presenta valores que rozan el nivel de significación, y mejoras en el postest. De

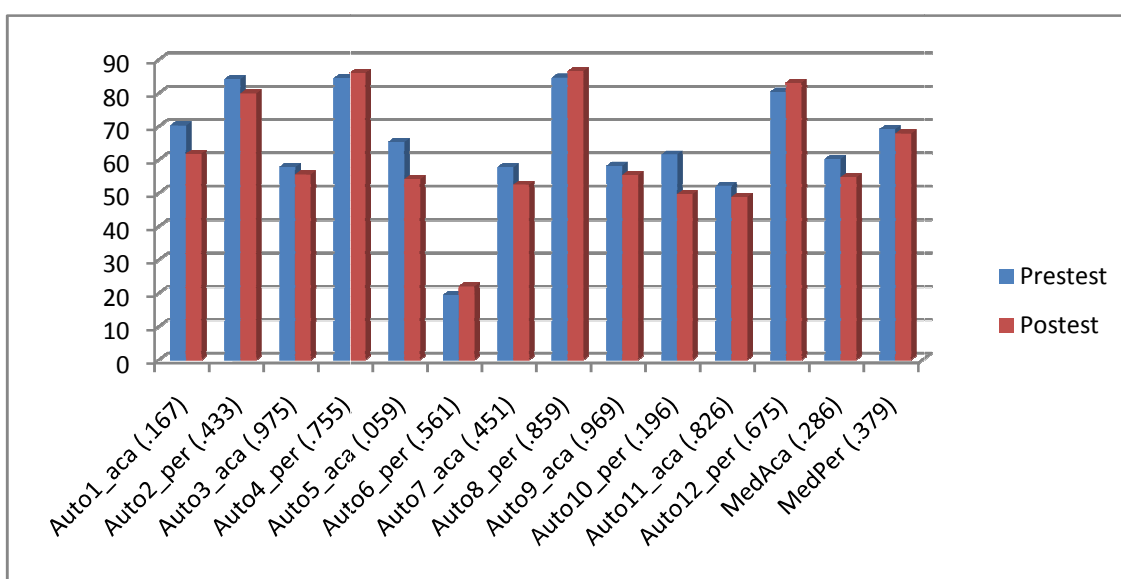
forma general las puntuaciones se mantienen relativamente estables, a pesar de que encontramos valores inferiores una vez finalizada la experiencia.

ANÁLISIS TUTORÍA ENTRE IGUALES RECÍPROCA (SECUNDARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *recíproca* obtenidos por el estudiantado de *Secundaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *autoconcepto social y académico*. En la tabla 48 quedan representados los estadísticos descriptivos y el nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario.

Ítems (ns)	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Auto1_aca (.167)	16	14	70,25	61,71	15,55	24,75
Auto2_soc (.433)	16	14	84,19	79,85	16,59	17,66
Auto3_aca (.975)	16	14	57,81	55,57	16,63	22,77
Auto4_soc (.755)	16	14	84,50	86,00	10,34	10,39
Auto5_aca (.059)	16	14	65,31	54,14	17,49	21,84
Auto6_soc (.561)	16	14	19,38	22,00	22,74	17,44
Auto7_aca (.451)	16	14	57,75	52,50	17,66	22,07
Auto8_soc (.859)	16	14	84,63	86,57	16,71	12,85
Auto9_aca (.969)	16	14	58,19	55,42	20,25	22,99
Auto10_soc(.196)	16	14	61,56	49,64	26,23	28,25
Auto11_aca (.826)	16	14	52,19	48,85	17,47	17,17
Auto12_soc (.675)	16	14	80,38	83,07	22,83	10,41
MedAca (.286)	16	14	60,25	54,70	12,60	17,56
MedSoc (.379)	16	14	69,10	67,85	9,55	7,19

Tabla 48. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica autoconcepto (Secundaria-recíproca)



Gráfica 19. Medias autoconcepto (Secundaria-recíproca)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en autoconcepto académico y social entre el pretest y el postest. Podemos concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos ni el autoconcepto académico (.286), ni en el social (.379). En este caso, las puntuaciones varían de unos ítems a otros, encontramos, del mismo modo, valores que aumentan y valores que disminuyen una vez finalizada la experiencia

Resumen variable: Autoconcepto académico y social; Etapa: Secundaria

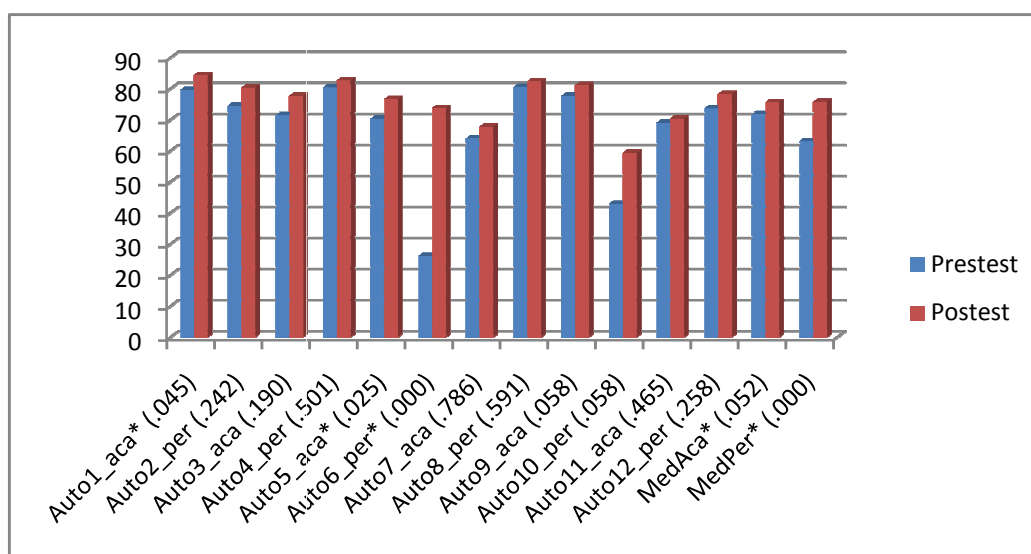
Para esta etapa educativa *no se encuentran diferencias estadísticamente significativas* ni de forma general, ni por modalidades (fija y recíproca) en el autoconcepto académico y social.

c) UNIVERSIDAD

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *recíproca* obtenidos por el estudiantado de la *Universidad* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable *autoconcepto académico y social*. En la tabla 49 quedan representados los estadísticos descriptivos y el nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario. La escala oscila del 1 al 100 según el grado de acuerdo con la afirmación. (El enunciado de los ítems 6 y 10 están expresados de forma negativa pero los resultados se han corregido en términos positivos).

Ítems (ns)	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Auto1_aca* (.045)	39	38	79,66	84,36	12,00	9,493
Auto2_soc (.242)	39	38	74,61	80,42	21,76	19,43
Auto3_aca (.190)	36	36	71,58	77,75	20,08	11,385
Auto4_soc (.501)	39	38	80,46	82,73	19,06	15,75
Auto5_aca* (.025)	39	38	70,41	76,73	20,02	14,949
Auto6_soc* (.000)	39	38	26,15	73,78	24,57	24,37
Auto7_aca (.786)	35	35	64,02	67,80	22,31	15,358
Auto8_soc (.591)	39	38	80,56	82,39	18,18	16,814
Auto9_aca (.058)	39	38	77,71	81,18	13,05	9,694
Auto10_soc (.058)	39	38	42,97	59,39	30,21	31,522
Auto11_aca (.465)	35	35	69,05	70,40	16,07	11,745
Auto12_soc (.258)	39	35	73,66	78,32	21,97	17,93
MedAca (.052)	35	34	71,90	75,67	11,87	7,71
MedSoc* (.000)	39	37	63,07	75,78	8,66	16,85

Tabla 49. Ítems (n sig.), N, media y desviación autoconcepto (Universidad)



Gráfica 20. Ítems (n sig.), N, media y desviación autoconcepto (Universidad)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en autoconcepto académico y social entre el pretest y el postest. Podemos concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos en el autoconcepto académico (.052), pero sí en el social (.000). Si revisamos el primer valor se observa cómo roza el nivel de significación. En los ítems 1 (*Hago bien los trabajos de la Universidad*), 5 (*Trabajo mucho en clase*) y 6 (*Es difícil para mí hacer amigos*), las diferencias son significativas y mejoran en una vez concluida la tutoría. El resto de cuestiones siguen en la misma línea y aumentan finalizada la experiencia.

Resumen variable: Autoconcepto académico y social; Etapa: Universidad

Para esta etapa educativa se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* en el autoconcepto social, pero *no* para el autoconcepto académico.

ACTITUD DE SOLIDARIDAD

a) PRIMARIA

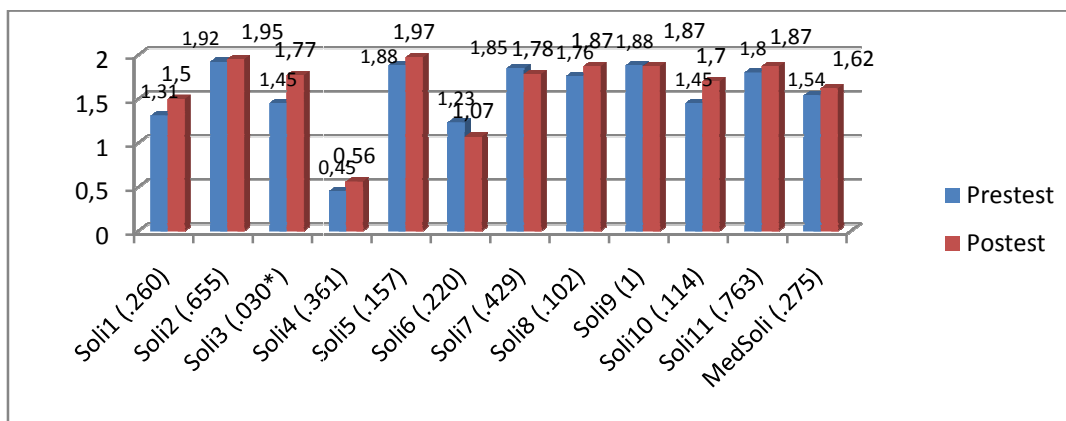
ANÁLISIS GENERAL (PRIMARIA)

A continuación presentamos los resultados *generales* (independientemente de la modalidad desarrollada, fija o recíproca) obtenidos por el alumnado de *Primaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable actitud de *solidaridad*. En la

tabla 50 quedan representados los estadísticos descriptivos y el nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario. La escala oscilaba de 1 al 3 (No=1; A veces=2; Si=3). (El enunciado de los ítems 3, 4, 6 y 10 están expresados de forma negativa pero los resultados se han corregido en términos positivos).

Ítems (n sig.)	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Soli1 (.260)	42	40	1,31	1,5	,749	,640
Soli2 (.655)	42	41	1,92	1,95	,260	,218
Soli3 (.030*)	42	40	1,45	1,77	,802	,576
Soli4 (.361)	42	39	0,45	0,56	,802	,852
Soli5 (.157)	42	41	1,88	1,97	,395	,156
Soli6 (.220)	42	41	1,23	1,07	,820	,754
Soli7 (.429)	42	41	1,85	1,78	,417	,474
Soli8 (.102)	42	41	1,76	1,87	,431	,331
Soli9 (1)	42	41	1,88	1,87	,395	,399
Soli10 (.114)	42	41	1,45	1,70	,802	,601
Soli11 (.763)	41	39	1,80	1,87	,510	,338
MedSoli (.275)	41	35	1,54	1,62	,272	,338

Tabla 50. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Análisis general-solidaridad-Primaria)



Gráfica 21. Medias actitud solidaridad general Primaria

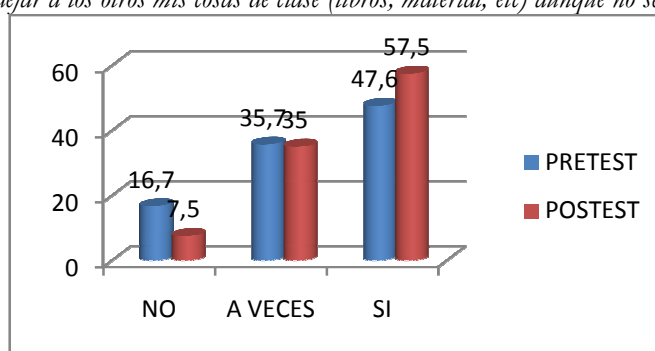
Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en la actitud de solidaridad entre el pretest y el postest. Podemos concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas (.275) en esta variable entre ambos momentos del programa de forma general. Únicamente encontramos diferencias significativas en el ítem tres.

Todas las puntuaciones sufren un ligero aumento en el postest a excepción de los ítems 6 (*Cuando quiero jugar sólo voy con los compañeros que me caen bien, con los que me caen mal no voy*) y 7 (*Ayudaría a estudiar a los compañeros de clase que lo necesitaran*).

Ofrecemos de forma gráfica, los resultados obtenidos de los ítems que consideramos han experimentado cambios más positivos entre el pretest y el postest.

En el ítem 1 existe un porcentaje del 16,5% del alumnado que, al iniciar la tutoría, no le gustaba dejar los materiales de clase a sus compañeros, este valor disminuye considerablemente finalizada la experiencia (7,5%). Estos porcentajes hacen que se disparen las puntuaciones positivas en el postest, se pasa de un 47,4% a un 57,5% de informantes que opina agradecerles dejar las cosas a los otros.

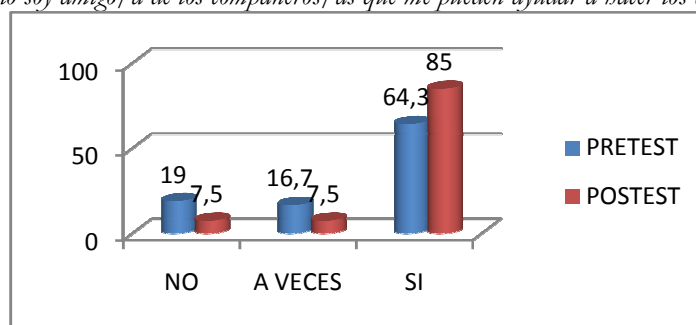
Ítem 1 Me gusta dejar a los otros mis cosas de clase (libros, material, etc) aunque no sean mis amigos.



Gráfica 22. Resultados ítem 1 (Primaria-análisis general-solidaridad)

En cuanto al ítem 3, si al iniciar la experiencia un 19% de los informantes afirmaron ser sólo amigos de los compañeros que les ayudaban a hacer los deberes, este valor disminuye hasta un 7,5% al concluir la tutoría. En consonancia, existe un mayor número de alumnado en el postest que opina no ser sólo amigo de los que les ayudan (con un 85% y un 64,3% de las puntuaciones en el postest y el pretest respectivamente).

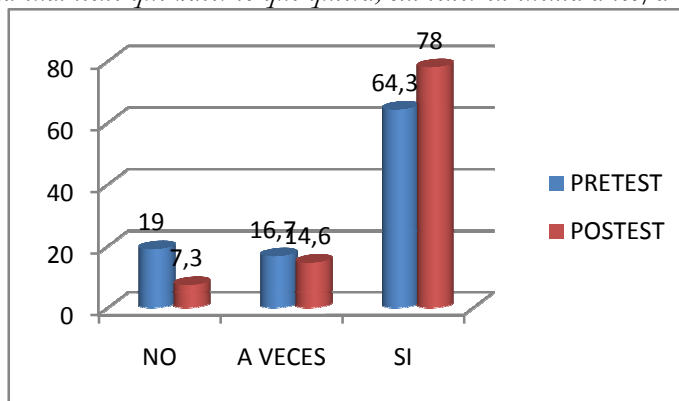
Ítem 3 Sólo soy amigo/a de los compañeros/as que me pueden ayudar a hacer los deberes.



Gráfica 23. Resultados ítem 3 (Primaria-análisis general-solidaridad)

Finalmente, en la cuestión 10, al iniciar la tutoría, un 19% del estudiantado pensaba que cada cuál debía hacer lo que quisiera sin tener en cuenta a los demás, pero al concluirla este porcentaje disminuye a un 7,3%. De este modo, las opciones relativas al “si” pasan de un 64,3% a un 78%.

Ítem 10 Cada cual tiene que hacer lo que quiera, sin tener en cuenta a los/a otros/a.



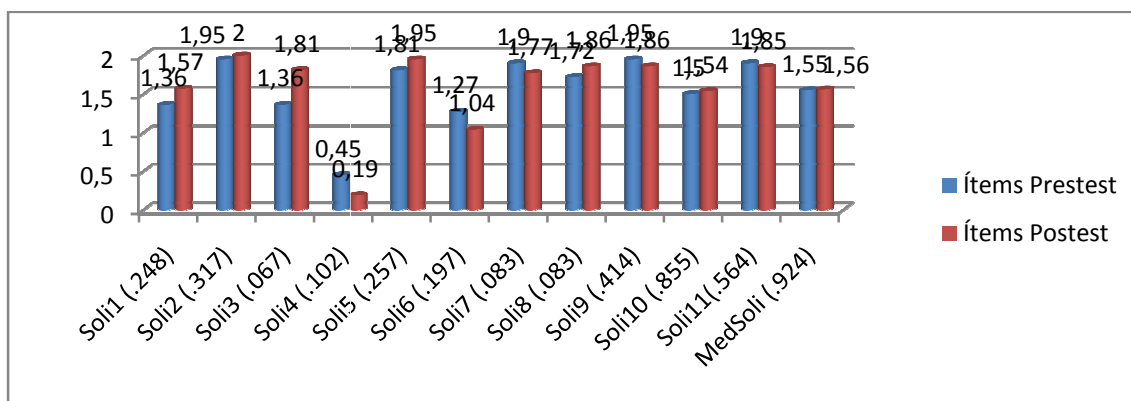
Gráfica 24. Resultados ítem 10 (Primaria-análisis general-solidaridad)

ANÁLISIS TUTORÍA ENTRE IGUALES FIJA (PRIMARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *fija* obtenidos por el alumnado de *Primaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable actitud de *solidaridad*. En la tabla 51 quedan representados los estadísticos descriptivos y el nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario.

Ítems (n. sig.)	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Soli1 (.248)	22	21	1,36	1,57	,581	,676
Soli2 (.317)	22	22	1,95	2,00	,213	,000
Soli3 (.067)	22	22	1,36	1,81	,902	,588
Soli4 (.102)	22	21	,45	,19	,800	,511
Soli5 (.257)	22	22	1,81	1,95	,501	,213
Soli6 (.197)	22	22	1,27	1,04	,827	,785
Soli7 (.083)	22	22	1,90	1,77	,294	,428
Soli8 (.083)	22	22	1,72	1,86	,455	,351
Soli9 (.414)	22	22	1,95	1,86	,213	,467
Soli10 (.855)	22	22	1,50	1,54	,801	,670
Soli11 (.564)	21	21	1,90	1,85	,300	,358
MedSoli (.924)	21	19	1,55	1,56	,241	,209

Tabla 51. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (solidaridad-Primaria-fija)



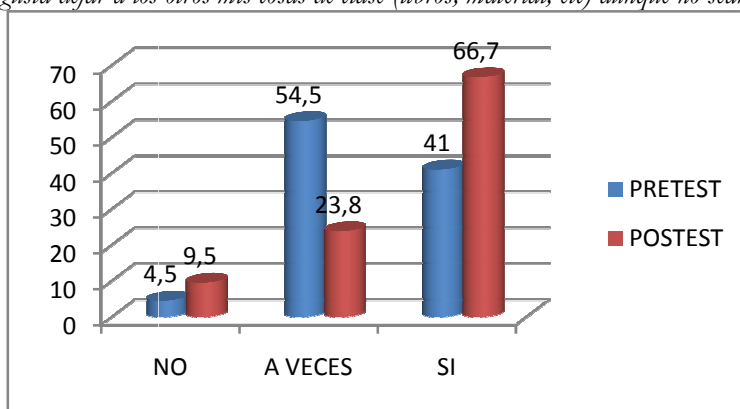
Gráfica 25. Medias actitud solidaridad (Primaria-fija)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total de la actitud de solidaridad entre el pretest y el postest. Podemos concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas (.924) en esta variable entre ambos momentos del programa, ni entre los diferentes ítems. Se puede observar que las puntuaciones en el postest aumentan a excepción de los ítems 4, 6, 7, 9 y 11 que experimentan un ligero descenso.

Ofrecemos de forma gráfica los resultados obtenidos de las cuestiones que consideramos han sufrido cambios más positivos.

En el caso del ítem 1, si antes de comenzar con la tutoría el 54,5% del alumnado opinaba que sólo *a veces* le gustaba dejar las cosas a sus compañeros, una vez finalizada ésta, el porcentaje desciende al 23,8%. Paralelamente aumentan las puntuaciones otorgadas a la opción “sí”. Situación que muestra cómo en estos momentos están más a gusto dejando sus materiales a sus compañeros aunque no sean sus amigos.

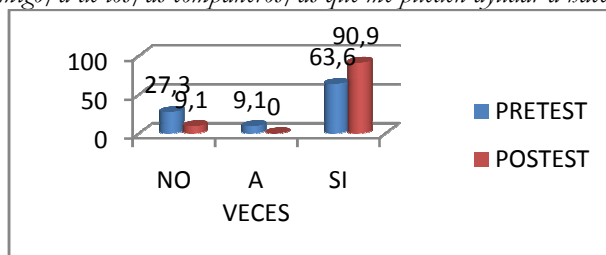
Ítem 1 *Me gusta dejar a los otros mis cosas de clase (libros, material, etc) aunque no sean mis amigos.*



Gráfica 26. Resultados ítem 1 (Primaria-fija-solidaridad)

En la pregunta 3 observamos cómo, una vez concluida la tutoría, algo más del 90% del alumnado afirma que no sólo comparte una relación de amistad con los compañeros que le pueden ayudar a hacer los deberes, sino que con los otros que no son amigos también lo hace. Porcentaje bastante más elevado que en el caso del pretest que obtiene una valoración del 63,6%.

Ítem 3. *Solo soy amigo/a de los/as compañeros/as que me pueden ayudar a hacer los deberes.*



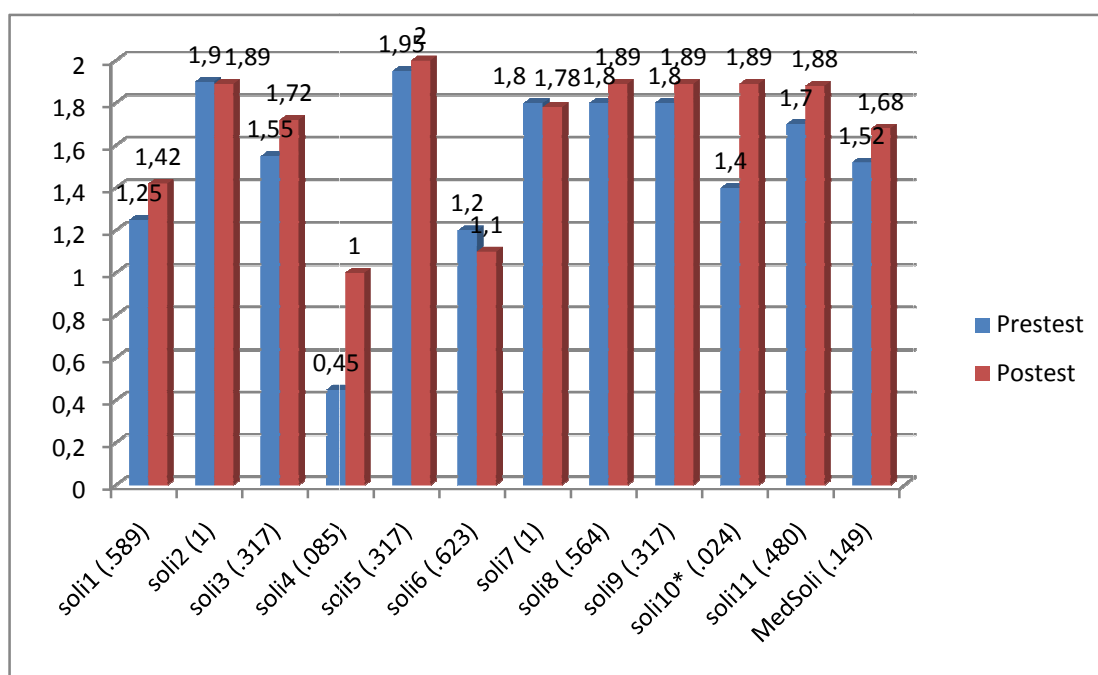
Gráfica 27. Resultados ítem 3 (Primaria-fija-solidaridad)

ANÁLISIS TUTORÍA ENTRE IGUALES RECÍPROCA (PRIMARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *recíproca* obtenidos por el alumnado de *Primaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable actitud de *solidaridad*. En la tabla 52 quedan representados los estadísticos descriptivos y el nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario.

Ítems (n. sig.)	N		Media		Desv. Típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
soli1 (.589)	20	19	1,25	1,42	,910	,606
soli2 (1)	20	19	1,9	1,89	,307	,315
soli3 (.317)	20	18	1,55	1,72	,686	,574
soli4 (.085)	20	18	,45	1,00	,825	,970
soli5 (.317)	20	19	1,95	2,00	,223	,000
soli6 (.623)	20	19	1,2	1,10	,833	,737
soli7 (1)	20	19	1,8	1,78	,523	,535
soli8 (.564)	20	19	1,8	1,89	,410	,315
soli9 (.317)	20	19	1,8	1,89	,523	,315
soli10* (.024)	20	19	1,4	1,89	,820	,458
soli11 (.480)	20	18	1,7	1,88	,656	,323
MedSoli (.149)	20	16	1,52	1,68	.307	.199

Tabla 52. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Primaria-recíproca-solidaridad)



Gráfica 28. Medias actitud solidaridad (Primaria-recíproca-solidaridad)

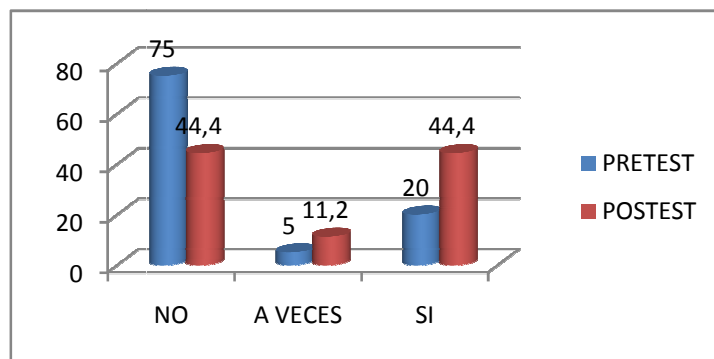
Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total de la actitud de solidaridad entre el pretest y el postest y concluimos que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas (.149) en esta

variable entre ambos momentos de la tutoría. A pesar de ello, el ítem 10 sí que presenta diferencias significativas a favor del postest (*Cada cual tiene que hacer lo que quiera, sin tener en cuenta a los demás*).

Las puntuaciones entre el pretest y el postest se muestran relativamente estables. Todas ellas sufren un ligero aumento a excepción de la cuestión 6 (*Cuando quiero jugar sólo voy con aquellos compañeros que me caen bien, con los que me caen mal no voy*). Ofrecemos de forma gráfica los resultados obtenidos de aquellos ítems que consideramos han sufrido cambios más positivos.

En el ítem 4 observamos cómo en el pretest el 75% del alumnado considera que sólo el profesor es el responsable de dar las clases, y en el postest este valor disminuye al 44,4%, y por tanto hay un menor número de alumnado que le otorga la única responsabilidad de la docencia al profesorado.

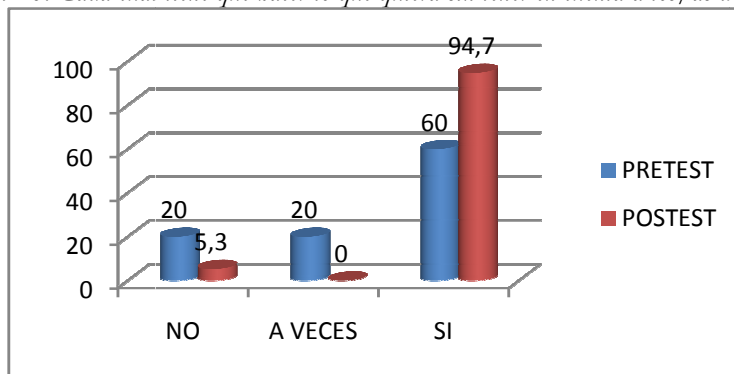
Ítem 4. Sólo los profesores son los responsables de dar las clases



Gráfica 29. Resultados ítem 4 (Primaria-recíproca-solidaridad)

En la pregunta 10, casi la totalidad del alumnado cree que debe hacer las cosas teniendo en cuenta a los demás una vez concluida la tutoría (94,7%). Esta puntuación contrasta con el 60% del alumnado que opinaba lo mismo al comenzar el programa (ver gráfica 10).

Ítem 10. Cada cual tiene que hacer lo que quiera sin tener en cuenta a los/as demás.



Gráfica 30. Resultados ítem 10 (Primaria-recíproca-solidaridad)

Resumen variable: Actitud solidaridad; Etapa: Primaria

Para esta etapa educativa *no se encuentran diferencias estadísticamente significativas* ni de forma general, ni por modalidades (fija y recíproca) en la actitud de solidaridad.

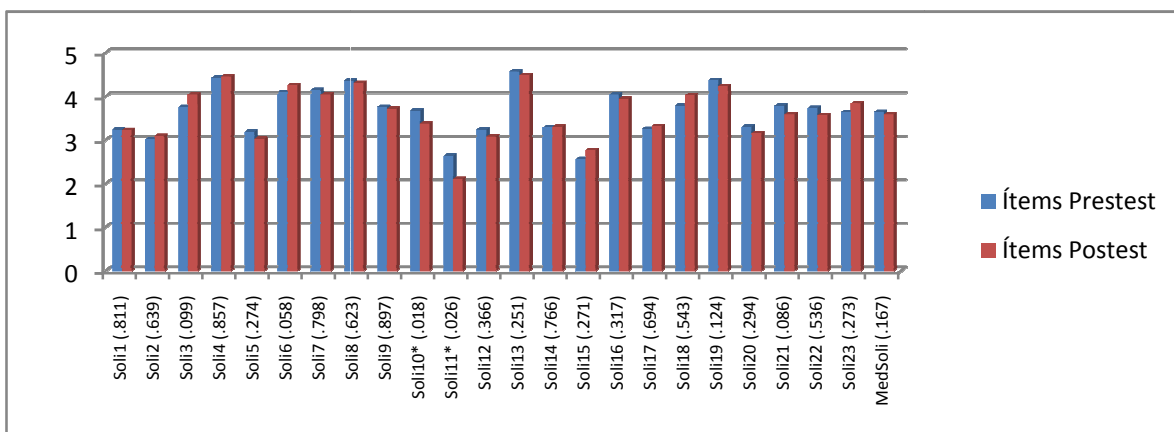
b) SECUNDARIA

ANÁLISIS GENERAL (SECUNDARIA)

A continuación presentamos los resultados *generales* (modalidad fija y recíproca) obtenidos por el alumnado de *Secundaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable actitud de *solidaridad*. En la tabla 53 quedan representados los estadísticos descriptivos y el nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario. La escala oscilaba de 1 al 5 (Muy en desacuerdo=1; No estás de acuerdo=2; No tienes aun una opinión= 3; De acuerdo=4; Muy de acuerdo=5). (El enunciado de los ítems 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21 y 23 están expresados de forma negativa pero los resultados se han corregido en términos positivos).

Ítems (n. sig.)	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Soli1 (.811)	42	39	3,24	3,23	1,031	1,087
Soli2 (.639)	42	39	3,02	3,10	1,259	1,373
Soli3 (.099)	42	39	3,76	4,05	1,100	,972
Soli4 (.857)	42	39	4,43	4,46	,737	,854
Soli5 (.274)	42	39	3,19	3,03	,943	,873
Soli6 (.058)	42	39	4,10	4,26	,726	,751
Soli7 (.798)	41	39	4,15	4,05	,792	1,123
Soli8 (.623)	42	39	4,36	4,31	,850	,863
Soli9 (.897)	42	39	3,76	3,72	1,055	1,075
Soli10* (.018)	41	39	3,68	3,38	1,011	1,067
Soli11* (.026)	42	38	2,64	2,11	1,100	1,110
Soli12 (.366)	42	39	3,24	3,08	,958	1,010
Soli13 (.251)	42	39	4,57	4,49	,501	,644
Soli14 (.766)	42	39	3,29	3,31	1,043	1,195
Soli15 (.271)	42	39	2,57	2,77	1,192	1,287
Soli16 (.317)	42	37	4,05	3,95	,731	,780
Soli17 (.694)	42	37	3,26	3,32	1,127	1,226
Soli18 (.543)	42	37	3,79	4,03	1,138	,928
Soli19 (.124)	42	37	4,38	4,24	,764	,796
Soli20 (.294)	42	37	3,31	3,16	1,179	1,365
Soli21 (.086)	42	37	3,79	3,59	1,138	1,235
Soli22 (.536)	42	37	3,74	3,57	,912	,899
Soli23 (.273)	42	37	3,64	3,84	,932	,800
MedSoli (.167)	40	36	3,65	3,59	4,456	4,490

Tabla 53. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Secundaria-general-solidaridad)

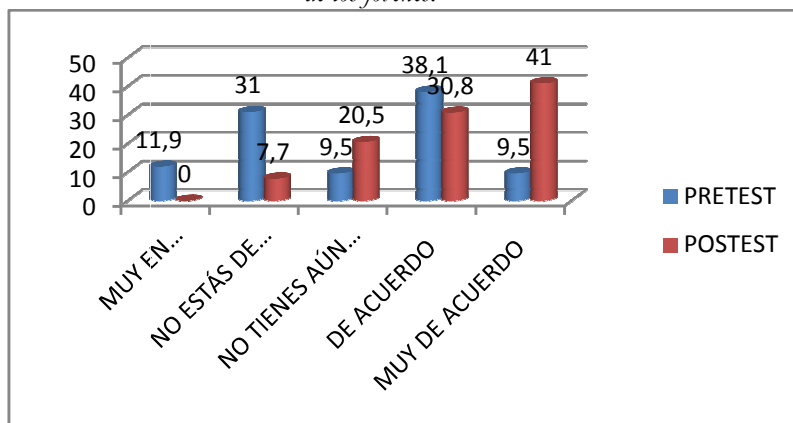


Gráfica 31. Medias actitud solidaridad (general-Secundaria)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total de la actitud de solidaridad entre el pretest y el posttest. Podemos concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas (.167) en esta variable entre ambos momentos de la tutoría entre iguales. Si indagamos ítem a ítem observamos que existen diferencias significativas en las cuestiones 10 (*No vale la pena complicarse la vida de uno para arreglar la de los otros*) y 11 (*Cuando quiero divertirme procuro evitar la compañía de aquellos compañeros que me caen mal*), pero en este caso con puntuaciones peores en el posttest que en el pretest.

El resto de valores se mantienen relativamente estables, aunque gran parte de ellos sufren un aumento moderado. Ofrecemos de forma gráfica el resultado obtenido del ítem 3 que consideramos sufre uno de los cambios más positivos. Se aprecia cómo al finalizar la tutoría el 71,8% del alumnado considera que solucionar los problemas de los demás también les compete a ellos, frente a un 47,6% que lo opinaba en el pretest.

Ítem 3 Solucionar los problemas de los demás es una responsabilidad de los gobernantes y de las personas mayores, no de los jóvenes.



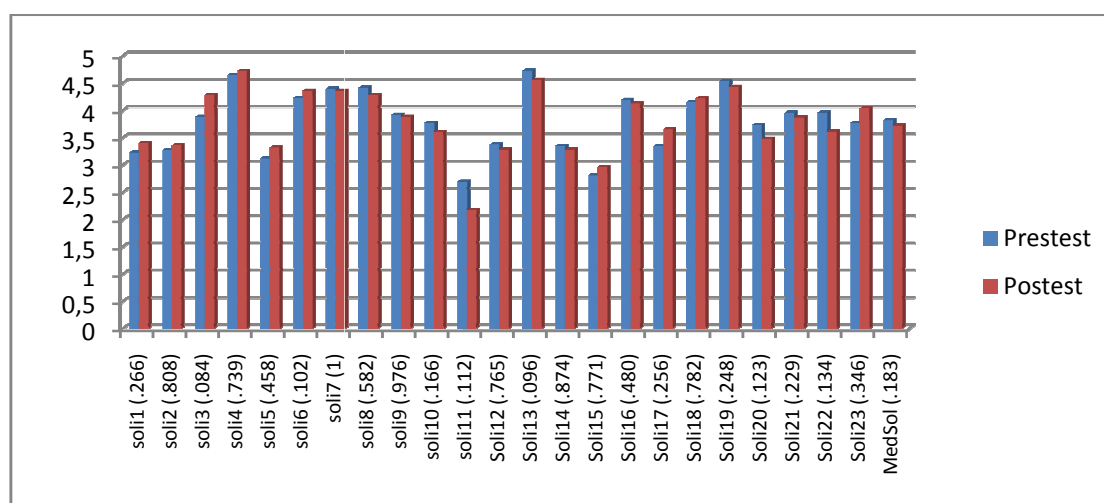
Gráfica 32. Resultados ítem 3 (Secundaria-general-solidaridad)

ANÁLISIS TUTORÍA ENTRE IGUALES FIJA (SECUNDARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *fija* obtenidos por el alumnado de *Secundaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable actitud de *solidaridad*. En la tabla 54 quedan representados los estadísticos descriptivos y el nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario.

Ítem (n. sig.)	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
soli1 (.266)	26	25	3,23	3,40	1,117	1,080
soli2 (.808)	26	25	3,27	3,36	1,282	1,440
soli3 (.084)	26	25	3,88	4,28	1,143	,843
soli4 (.739)	26	25	4,65	4,72	,485	,614
soli5 (.458)	26	25	3,12	3,32	1,033	,690
soli6 (.102)	26	25	4,23	4,36	,710	,700
soli7 (1)	25	25	4,40	4,36	,645	,757
soli8 (.582)	26	25	4,42	4,28	,758	,980
soli9 (.976)	26	25	3,92	3,88	,977	1,013
soli10 (.166)	26	25	3,77	3,60	,992	,957
soli11 (.112)	26	24	2,69	2,17	1,258	1,247
Soli12 (.765)	26	25	3,38	3,28	1,023	,936
Soli13 (.096)	26	25	4,73	4,56	,452	,507
Soli14 (.874)	26	25	3,35	3,28	1,129	1,370
Soli15 (.771)	26	25	2,81	2,96	1,266	1,306
Soli16 (.480)	26	23	4,19	4,13	,491	,694
Soli17 (.256)	26	23	3,35	3,65	1,129	1,112
Soli18 (.782)	26	23	4,15	4,22	,967	,902
Soli19 (.248)	26	23	4,54	4,43	,761	,662
Soli20 (.123)	26	23	3,73	3,48	,962	1,238
Soli21 (.229)	26	23	3,96	3,87	1,148	1,217
Soli22 (.134)	26	23	3,96	3,61	,662	,891
Soli23 (.346)	26	23	3,77	4,04	,951	,767
MedSol (.183)	25	22	3,82	3,72	,423	,389

Tabla 54. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Secundaria-fija-solidaridad)

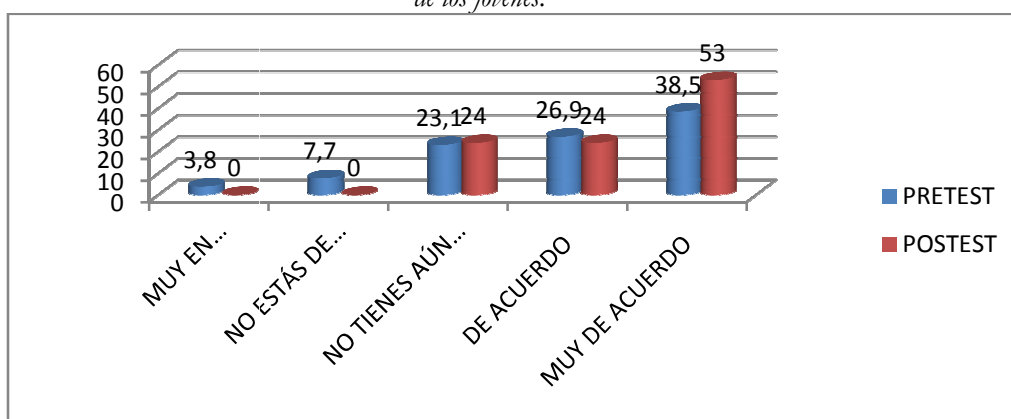


Gráfica 33. Medias actitud solidaridad (Secundaria-fija)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en la actitud de solidaridad entre el pretest y el postest. De este modo, realizando las comparaciones entre ambos momentos podemos concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas (.183) en esta variable, ni entre los diferentes ítems.

En la gráfica 34 se puede apreciar cómo existen ligeras variaciones entre las puntuaciones de las cuestiones analizadas. Encontramos, del mismo modo, valores que aumentan y que disminuyen en el postest. Ofrecemos de forma gráfica los resultados obtenidos del ítems 3 que han sufrido cambios más positivos pese a no ser significativos. En este ítem se aprecia cómo las puntuaciones negativas desaparecen en el postest y no existe ningún alumno que considere que solucionar los problemas de otros sea una cosa ajena a ellos. Por el contrario, existen un porcentaje más alto de informantes que apunta interesarse por los problemas de los demás, concluida la tutoría (77%).

Ítem 3. Solucionar los problemas de los otros es una responsabilidad de los gobernantes y de las personas mayores, no de los jóvenes.



Gráfica 34. Resultados ítem 3 (Secundaria-fija-solidaridad)

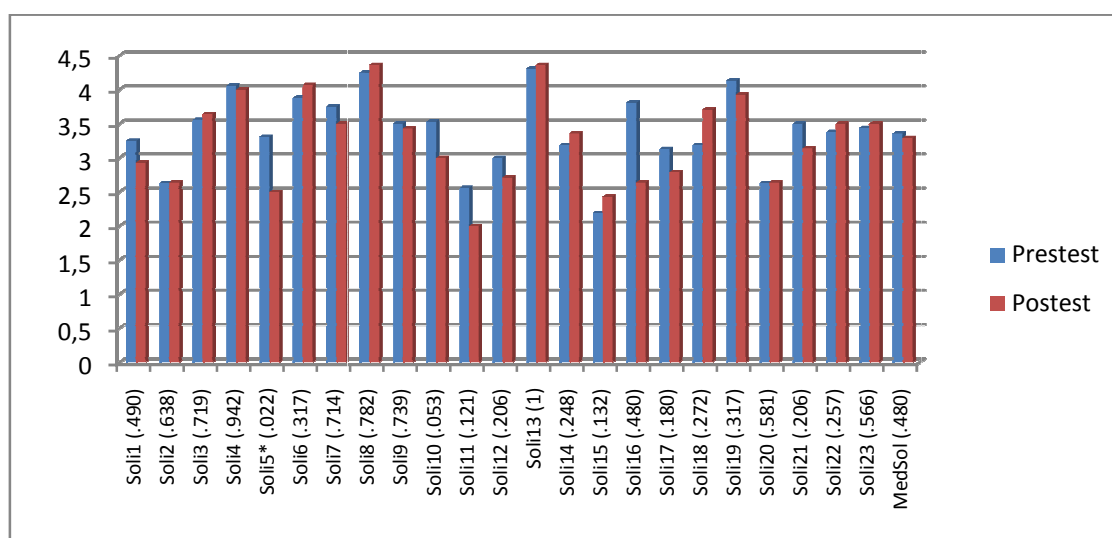
ANÁLISIS TUTORÍA ENTRE IGUALES RECÍPROCA (SECUNDARIA)

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *recíproca* obtenidos por el alumnado de *Secundaria* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable actitud de *solidaridad*. En la tabla 55 quedan representados los estadísticos descriptivos y el nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario.

Ítems (ns)	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Soli1 (.490)	16	14	3,25	2,93	,775	1,072
Soli2 (.638)	16	14	2,63	2,64	1,147	1,151
Soli3 (.719)	16	14	3,56	3,64	1,031	1,082

Soli4 (.942)	16	14	4,06	4	,929	1,038
Soli5* (.022)	16	14	3,31	2,50	,793	,941
Soli6 (.317)	16	14	3,88	4,07	,719	,829
Soli7 (.714)	16	14	3,75	3,50	,856	1,454
Soli8 (.782)	16	14	4,25	4,36	1	,633
Soli9 (.739)	16	14	3,50	3,43	1,155	1,158
Soli10 (.053)	15	14	3,53	3	1,060	1,177
Soli11 (.121)	16	14	2,56	2	,814	,784
Soli12 (.206)	16	14	3	2,71	,816	1,069
Soli13 (1)	16	14	4,31	4,36	,479	,842
Soli14 (.248)	16	14	3,19	3,36	,911	,842
Soli15 (.132)	16	14	2,19	2,43	,981	1,222
Soli16 (.480)	16	14	3,81	2,64	,981	,842
Soli17 (.180)	16	14	3,13	2,79	1,147	1,251
Soli18 (.272)	16	14	3,19	3,71	1,167	,914
Soli19 (.317)	16	14	4,13	3,93	,719	,917
Soli20 (.581)	16	14	2,63	2,64	1,204	1,447
Soli21 (.206)	16	14	3,50	3,14	1,095	1,167
Soli22 (.257)	16	14	3,38	3,50	1,147	,941
Soli23 (.566)	16	14	3,44	3,50	,892	,760
MedSol (.480)	15	14	3,36	3,29	,365	,496

Tabla 55. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Secundaria-recíproca-solidaridad)



Gráfica 35. Medias actitud de solidaridad (Secundaria-recíproca)

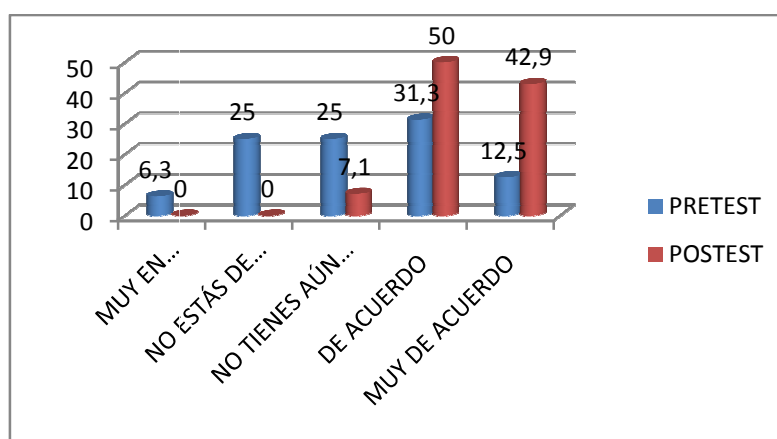
Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en la actitud de solidaridad entre el pretest y el posttest. Podemos concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas (.480) en esta variable entre ambos momentos. Si comprobamos ítem a ítem vemos que únicamente existen diferencias significativas en la cuestión 5 (*El problema de cualquier compañero, sea o no mi amigo lo considero problema mío*) pero con valores más bajos en el posttest que en el pretest.

La tendencia de las puntuaciones es variada y encontramos valores que aumentan y valores que disminuyen finalizada la tutoría. Ofrecemos de forma gráfica el resultado obtenido en el ítem 18 que consideramos ha sufrido cambios más positivos. Observamos cómo, al iniciar la tutoría, el 43,8% del alumnado afirmaba que no sólo buscaba a sus amigos para divertirse, pero al finalizar la misma, es casi la totalidad del alumnado, 92,9% el que opina de este modo. De forma similar las puntuaciones negativas situadas en el *muy en desacuerdo* y *no estás de acuerdo*, desaparecen concluida la tutoría.

Ítem 18 Sólo busco a mis amigos para divertirme.

	FRECUENCIA		PORCENTAJE (%)	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
MUY EN DESACUERDO	1	0	6,3	0
NO ESTÁS DE ACUERDO	4	0	25	0
NO TIENES AÚN UNA OPINIÓN DE ACUERDO	4	1	25	7,1
DE ACUERDO	5	7	31,3	50
MUY DE ACUERDO	2	6	12,5	42,9
TOTAL	16	14	100%	100%

Tabla 56. Resultados ítem 18 (Secundaria-recíproca-solidaridad)



Gráfica 36. Resultados ítem 18 (Secundaria-recíproca-solidaridad)

Resumen variable: Actitud solidaridad; Etapa: Secundaria

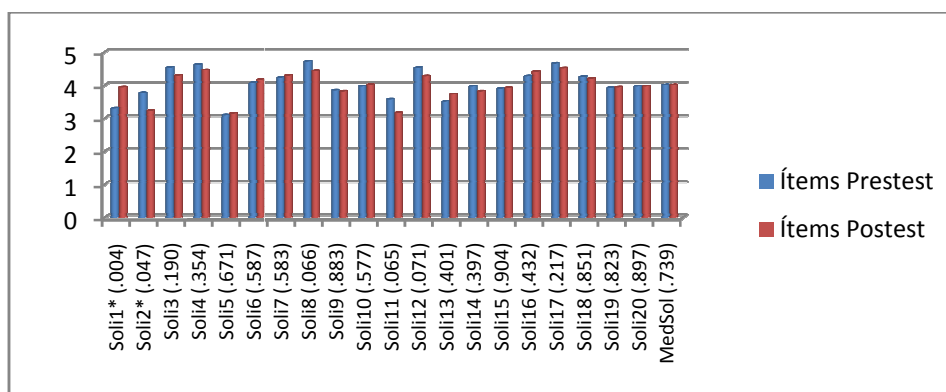
Para esta etapa educativa *no se encuentran diferencias estadísticamente significativas* ni de forma general, ni por modalidades (fija y recíproca) en la actitud de solidaridad.

c) UNIVERSIDAD

A continuación presentamos los resultados de la tutoría *recíproca* obtenidos por el estudiantado de la *Universidad* antes y después de participar en la tutoría entre iguales en la variable actitud de *solidaridad*. En la tabla 57 quedan representados los estadísticos descriptivos y el nivel de significación de cada uno de los ítems del cuestionario. La escala oscilaba de 1 al 5 (Muy en desacuerdo=1; No estás de acuerdo=2; No tienes aun una opinión= 3; De acuerdo=4; Muy de acuerdo=5). (El enunciado de los ítems 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18 y 20 están expresados de forma negativa pero los resultados se han corregido en términos positivos).

Ítems (n. sig.)	N		Media		Desv. típ.	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Soli1* (.004)	39	38	3,31	3,94	,151	,984
Soli2* (.047)	39	39	3,77	3,23	,1087	,122
Soli3 (.190)	39	39	4,54	4,30	,720	,832
Soli4 (.354)	39	39	4,62	4,46	,673	,755
Soli5 (.671)	39	39	3,10	3,15	,821	,779
Soli6 (.587)	39	39	4,08	4,17	,984	,823
Soli7 (.583)	39	39	4,23	4,30	,742	,799
Soli8 (.066)	39	39	4,72	4,43	,647	,718
Soli9 (.883)	39	39	3,85	3,82	,875	,720
Soli10 (.577)	39	38	3,97	4,02	,843	,853
Soli11 (.065)	38	39	3,58	3,17	,826	,913
Soli12 (.071)	38	38	4,53	4,28	,603	,693
Soli13 (.401)	39	38	3,51	3,73	,1073	,1031
Soli14 (.397)	39	39	3,97	3,82	,778	,913
Soli15 (.904)	39	39	3,90	3,92	,754	,807
Soli16 (.432)	39	39	4,28	4,41	,857	,637
Soli17 (.217)	38	38	4,66	4,52	,627	,556
Soli18 (.851)	39	39	4,26	4,20	,715	,767
Soli19 (.823)	39	39	3,92	3,94	,870	,793
Soli20 (.897)	39	39	3,97	3,97	,707	,810
MedSol (.739)	36	35	4,01	4,01	,350	,376

Tabla 57. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Universidad-general-solidaridad)

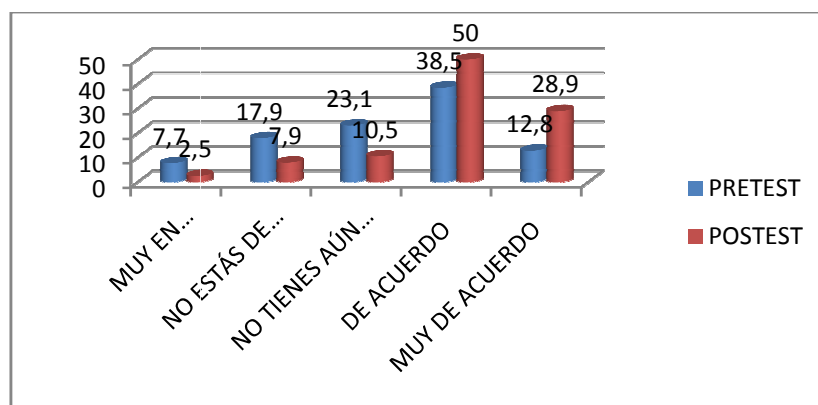


Gráfica 37. Medias actitud de solidaridad (Universidad-general)

Utilizamos la prueba no paramétrica Wilcoxon para dos muestras relacionadas con objeto de comparar la media total en la actitud de solidaridad entre el pretest y el postest. Podemos concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas (.739) en esta variable entre ambos momentos. Si indagamos ítem a ítem, vemos cómo la cuestión 1 (*Me gusta dejar a los otros mis cosas de clase (apuntes, libros trabajos...) aunque no sean mis amigos*) y la 2 (*Estaría dispuesto a ayudar a los otros en sus problemas o dificultades pero solamente cuando se trate de mis amigos*) presentan diferencias significativas entre el pretest y el postest. En el ítem 1 se mejoran los valores una vez concluida la tutoría, y en el ítem 2 los resultados empeoran en el postest. Las puntuaciones se muestran relativamente estables, encontramos ítems que aumentan, pero también ítems que disminuyen su valor finalizada la experiencia. Ofrecemos forma gráfica los resultados obtenidos en el ítem 1 dados sus cambios positivos.

En este primer ítem, al iniciar la tutoría, a parte del alumnado (25,7%) no le gusta el hecho de dejar sus cosas a sus compañeros (aunque estos no fueran sus amigos), pero finalizada ésta, este porcentaje se reduce al 9,4%. En consonancia, en el postest, los valores más altos se concentran en las opiniones *de acuerdo* y *muy de acuerdo*.

Item1 Me gusta dejar mis cosas de clase (apuntes, libros, trabajos, etc.) aunque no sea mis amigos



Gráfica 38. Resultados ítem 1 (Universidad-solidaridad)

Resumen variable: Actitud solidaridad; Etapa: Universidad

Para esta etapa educativa *no se encuentran diferencias significativamente* estadísticamente en la actitud de solidaridad.

5.1.2. Bloque II. Análisis comparativos de los resultados en el postests entre las modalidades y los roles

5.1.2.1 Análisis comparativo entre las modalidades fija y recíproca

RENDIMIENTO ACADÉMICO

a) ANÁLISIS COMPARATIVO TUTORÍA FIJA VS RECÍPROCA (PRIMARIA)

Utilizamos la prueba no paramétrica Mann-Whitney para dos muestras independientes con objeto de comparar la media total en el *rendimiento* académico entre la tutoría fija y la recíproca en el postest. De este modo, realizando las comparaciones entre las dos modalidades podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ellas en esta variable (.106).

Media	
Fija	Recíproca
3,82	3,35

Tabla 58. Medias rendimiento académico (Fija vs Recíproca-Primaria)

b) ANÁLISIS COMPARATIVO TUTORÍA FIJA VS RECÍPROCA (SECUNDARIA)

Utilizamos la prueba no paramétrica Mann-Whitney para dos muestras independientes con objeto de comparar la media total en el *rendimiento* académico entre la tutoría fija y la recíproca en el postest. De este modo, realizando las comparaciones entre las dos modalidades podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ellas en esta variable (.077).

Media	
Fija	Recíproca
7,5	6,56

Tabla 59. Medias rendimiento académico (Fija vs Recíproca-Secundaria)

Resumen variable: Rendimiento académico; Etapa: Primaria y Secundaria (tutoría fija vs recíproca)

Para Educación Primaria *no* se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* si comparamos la modalidad fija y la recíproca en la variable rendimiento académico.

Para Educación Secundaria *no* se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* si comparamos la modalidad fija y la recíproca en la variable rendimiento académico.

EXPECTATIVAS

a) ANÁLISIS COMPARATIVO TUTORÍA FIJA VS RECÍPROCA (PRIMARIA)

Utilizamos la prueba no paramétrica Mann-Whitney para dos muestras independientes con objeto de comparar la media total en las *expectativas* académicas entre la tutoría fija y la recíproca en el postest. De este modo, realizando las comparaciones entre las dos modalidades podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ellas en esta variable (.362).

Media	
Fija	Recíproca
8,40	7,95

Tabla 60. Medias expectativas (Fija vs Recíproca-Primaria)

b) ANÁLISIS COMPARATIVO TUTORÍA FIJA VS RECÍPROCA (SECUNDARIA)

Utilizamos la prueba no paramétrica Mann-Whitney para dos muestras independientes con objeto de comparar la media total en las *expectativas* académicas entre la tutoría fija y la recíproca en el postest. De este modo, realizando las comparaciones entre las dos modalidades podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos en esta variable (.073).

Media	
Fija	Recíproca
6,97	6,27

Tabla 61. Medias expectativas (Fija vs Recíproca-Secundaria)

Resumen variable: Expectativas académicas; Etapa: Primaria y Secundaria (tutoría fija vs recíproca)

Para Educación Primaria *no* se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* si comparamos la modalidad fija y la recíproca en la variable *expectativas académicas*.

Para Educación Secundaria *no* se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* si comparamos la modalidad fija y la recíproca en la variable *expectativas académicas*.

AUTOCONCEPTO

a) ANÁLISIS COMPARATIVO TUTORÍA FIJA VS RECÍPROCA (PRIMARIA)

Utilizamos la prueba no paramétrica Mann-Whitney para dos muestras independientes con objeto de comparar la media total en el *autoconcepto* entre la tutoría fija y la recíproca en el postest en *Primaria*. De este modo, realizando las comparaciones entre las dos modalidades podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ellas en esta variable (.095). A pesar de ello, si revisamos ítem a ítem observamos diferencias significativas en las cuestiones 5 (*Se leer bien*) y 6 (*Pienso que soy guapo/a*), a favor de la modalidad fija. (En los análisis del bloque I se pueden consultar las medias de cada una de las cuestiones).

Item	1	2	3	4	5*	6*	7	8
n. sig	.075	.357	.175	.507	.027	.042	.581	.123
Item	9	10	11	12	13	14	15	16
n. sig	.278	.610	.390	.469	.295	.379	.886	.279
Item	17							
n. sig	.868							

Tabla 62. Nivel de significación autoconcepto (Fija vs Recíproca-Primaria)

b) ANÁLISIS COMPARATIVO TUTORÍA FIJA VS RECÍPROCA (SECUNDARIA)

Utilizamos la prueba no paramétrica Mann-Whitney para dos muestras independientes con objeto de comparar la media total en el *autoconcepto* académico y social entre la tutoría fija y la recíproca en el postest. De este modo, realizando las comparaciones entre las dos modalidades podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en el *autoconcepto académico* (.012) a favor de la modalidad fija (media fija=72,21; media recíproca=54,70), pero no en el *autoconcepto social* (.160). (En los análisis del bloque I se pueden consultar las medias de cada una de las cuestiones).

Al analizar de una forma más detallada las diferentes preguntas que conforman el cuestionario referente al *autoconcepto* académico y social, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el ítem 5 (*Trabajo mucho en clase*), 7 (*Mis profesores me estiman*), 9 (*Soy un buen estudiante*), 11 (*Mis profesores me consideran inteligente y trabajador*) y 12 (*Tengo muchos amigos*) en pro de la modalidad fija en todas ellas. En la siguiente tabla aparece el nivel de significación alcanzado en cada una de las cuestiones:

Ítem	1	2	3	4	5*	6
n. sig.	.076	.359	.071	.121	.013	.746
Ítem	7*	8	9*	10	11*	12*
n. sig.	.042	.443	.037	.628	.003	.047

Tabla 63. Nivel de significación autoconcepto (Fija vs Recíproca-Secundaria)

**Resumen variable: Autoconcepto; Etapa: Primaria y Secundaria
(tutoría fija vs recíproca)**

Para Educación Primaria *no* se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* si comparamos la modalidad fija y la recíproca en la variable autoconcepto.

Para Educación Secundaria se encuentran, por una parte, *diferencias estadísticamente significativas* si comparamos la modalidad fija y la recíproca en el autoconcepto académico, en este caso en contra de la hipótesis planteada, puesto que la tutoría fija es la que obtiene mejores puntuaciones. Y por otra parte, *no* se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* en el autoconcepto social.

ACTITUD DE SOLIDARIDAD

a) ANÁLISIS COMPARATIVO TUTORÍA FIJA VS RECÍPROCA (PRIMARIA)

Utilizamos la prueba no paramétrica Mann-Whitney para dos muestras independientes con objeto de comparar la media total en actitud de *solidaridad* entre la tutoría fija y la recíproca en el postest en *Primaria*. Podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos modalidades para esta variable (.091). Si indagamos ítem a ítem sí que nos aparecen diferencias significativas en las cuestiones 4 (*Solo los profesores son los responsables de dar las clases*) y 10 (*Cada cual tiene que hacer lo que quiera, sin tener en cuenta a los/a otros/a*) a favor de la modalidad recíproca. En la siguiente tabla podemos observar los niveles de significación obtenidos en cada uno de los ítems (En los análisis del bloque I se pueden consultar las medias de cada una de las cuestiones).

Ítem	1	2	3	4*	5	6	7	8	9	10*	11
n.sig	.322	.123	.314	.004	.353	.812	.649	.764	.919	.025	.770

Tabla 64. Nivel de significación solidaridad (Fija vs Recíproca-Primaria)

b) ANÁLISIS COMPARATIVO TUTORÍA FIJA VS RECÍPROCA (SECUNDARIA)

Utilizamos la prueba no paramétrica Mann-Whitney para dos muestras independientes con objeto de comparar la media total en actitud de *solidaridad* entre la tutoría fija y la recíproca en el postest en *Secundaria*. Podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas (.005) entre las dos modalidades para esta variable y a favor de la modalidad fija (la media en la actitud de solidaridad en la tutoría fija es de 3,72 y en la tutoría recíproca 3,29). A continuación presentamos el nivel de significación de cada uno de los ítems. (En los análisis del bloque I se pueden consultar las medias de cada una de las cuestiones).

Ítem	1	2	3	4*	5*	6	7	8	9	10	11
n.sig	.081	.101	.065	.013	.007	.282	.063	.859	.230	.121	1
Ítem	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
n.sig	.150	.591	.976	.213	.057	.055	.067	.075	.077	.083	.812
Ítem	23										
n.sig	.071										

Tabla 65. Nivel de significación solidaridad (Fija vs Recíproca-Secundaria)

Resumen variable: Actitud solidaridad; Etapa: Primaria y Secundaria (tutoría fija vs recíproca)

Para Educación Primaria *no* se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* si comparamos la modalidad fija y la recíproca en la variable actitud de solidaridad.

Para Educación Secundaria se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* si comparamos la modalidad fija y la recíproca en la variable actitud de solidaridad, pero en este caso en contra de la hipótesis planteada puesto que la tutoría fija es la que obtiene mejores puntuaciones.

5.1.2.2 Análisis comparativo entre los roles: tutores y tutorados

RENDIMIENTO ACADÉMICO

a) ANÁLISIS COMPARATIVO TUTORES VS TUTORADOS (PRIMARIA-FIJA)

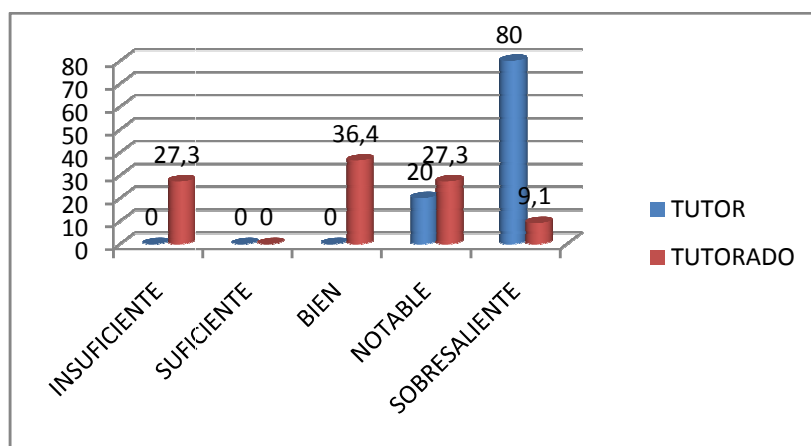
Utilizamos la prueba no paramétrica Mann-Whitney para dos muestras independientes con objeto de comparar la media total en el *rendimiento* académico entre los tutores y los tutorados dentro de la modalidad fija y en el postest. De este modo, realizando las comparaciones entre los dos roles podemos concluir que si existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico (.001). Los tutores obtienen un rendimiento académico más alto que los tutorados. En las siguientes tablas presentamos los estadísticos descriptivos junto con las frecuencias y porcentajes.

	N		Media		Desv. típ.	
	Tutor	Tutorado	Tutor	Tutorado	Tutor	Tutorado
Calificaciones	10	11	4,8	2,90	,421	1,375

Tabla 66. N, media y desviación típica rendimiento académico tutores -tutorados (Primaria)

	FRECUENCIA		PORCENTAJE	
	TUTOR	TUTORADO	TUTOR	TUTORADO
INSUFICIENTE	0	3	0	27,3
SUFICIENTE	0	0	0	0
BIEN	0	4	0	36,4
NOTABLE	2	3	20	27,3
SOBRESALIENTE	8	1	80	9,1

Tabla 67. % Rendimiento académico tutores -tutorados (Primaria)



Gráfica 39. % Rendimiento académico tutores -tutorados (Primaria)

b) ANÁLISIS COMPARATIVO TUTORES VS TUTORADOS (SECUNDARIA-FIJA)

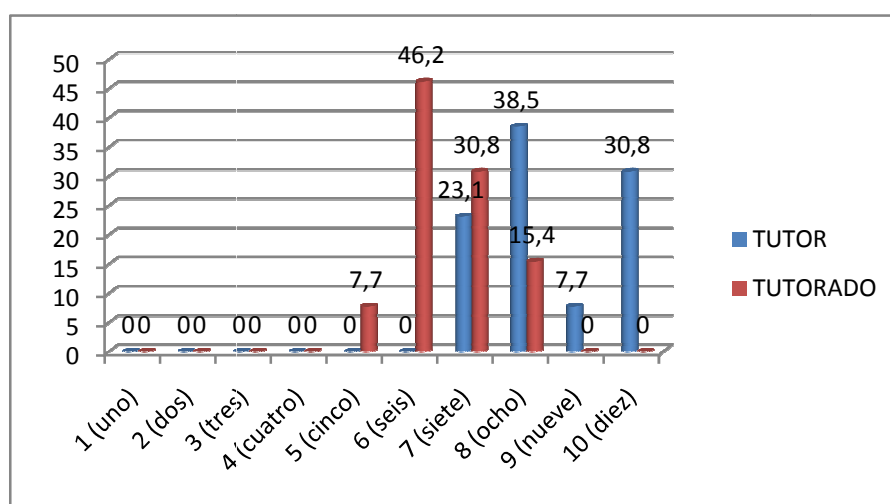
Utilizamos la prueba no paramétrica Mann-Whitney para dos muestras independientes con objeto de comparar la media total en el *rendimiento* académico entre los tutores y los tutorados dentro de la modalidad fija y en el postest. De este modo, realizando las comparaciones entre los dos roles podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico (.000). Los tutores han obtenido un rendimiento académico más alto que los tutorados. En las siguientes tablas y gráfica presentamos los estadísticos descriptivos, las frecuencias y los porcentajes.

	N		Media		Desv. típ.	
	Tutor	Tutorado	Tutor	Tutorado	Tutor	Tutorado
Rendimiento	13	13	8,46	6,53	1,198	,877

Tabla 68. N, media y desviación típica rendimiento académico tutores -tutorados (Secundaria)

CALIFICACIONES	FRECUENCIA		PORCENTAJE	
	TUTOR	TUTORADO	TUTOR	TUTORADO
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	0	0	0	0
4	0	0	0	0
5	0	1	0	7,7
6	0	6	0	46,2
7	3	4	23,1	30,8
8	5	2	38,5	15,4
9	1	0	7,7	0
10	4	0	30,8	0

Tabla 69. % Rendimiento académico tutores -tutorados (Secundaria)



Gráfica 40. % Rendimiento académico tutores -tutorados (Secundaria)

Resumen variable: Rendimiento académico; Etapa: Primaria y Secundaria (tutores vs tutorados)

Para Educación Primaria se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* si comparamos, dentro de la modalidad fija, los roles de tutores y tutorados en la variable rendimiento académico a favor de los tutores.

Para Educación Secundaria se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* si comparamos, dentro de la modalidad fija, los roles de tutores y tutorados en la variable rendimiento académico a favor de los primeros.

EXPECTATIVAS

a) ANÁLISIS COMPARATIVO TUTORES VS TUTORADOS (PRIMARIA-FIJA)

Utilizamos la prueba no paramétrica Mann-Whitney para dos muestras independientes con objeto de comparar la media total en las *expectativas* académicas entre los tutores y los tutorados dentro de la modalidad fija y en el postest. De este modo, realizando las comparaciones entre los dos roles podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas en las expectativas académicas (.069). A pesar de ello podemos comprobar cómo las expectativas en cuanto a la nota esperadas son más altas en los tutores que en los tutorados. En la siguiente tabla presentamos los estadísticos descriptivos con las puntuaciones.

	N		Media		Desv. típ.	
	Tutor	Tutorado	Tutor	Tutorado	Tutor	Tutorado
Expectativas	9	10	8,91	7,92	,984	1,258

Tabla 70. N, media y desviación típica expectativas tutores -tutorados (Primaria)

b) ANÁLISIS COMPARATIVO TUTORES VS TUTORADOS (SECUNDARIA-FIJA)

Utilizamos la prueba no paramétrica Mann-Whitney para dos muestras independientes con objeto de comparar la media total en las *expectativas* académicas entre los tutores y los tutorados dentro de la modalidad fija y en el postest. De este modo, realizando las comparaciones entre los dos roles podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en las expectativas académicas (.001). En este caso los tutores poseen unas expectativas en cuanto a la nota esperada más altas que los tutorados. En la siguiente tabla mostramos los estadísticos descriptivos correspondientes.

	N		Media		Desv. típ.	
	Tutor	Tutorado	Tutor	Tutorado	Tutor	Tutorado
	13	13	7,71	6,23	1,034	,806

Tabla 71. N, media y desviación típica expectativas tutores -tutorados (Secundaria)

Resumen variable: Expectativas académicas; Etapa: Primaria y Secundaria (tutores vs tutorados)

Para Educación Primaria *no* se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* si comparamos, dentro de la modalidad fija, los roles de tutores y tutorados en la variable expectativas académicas.

Para Educación Secundaria se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* si comparamos, dentro de la modalidad fija, los roles de tutores y tutorados en la variable expectativas académicas, a favor de los tutores.

AUTOCONCEPTO

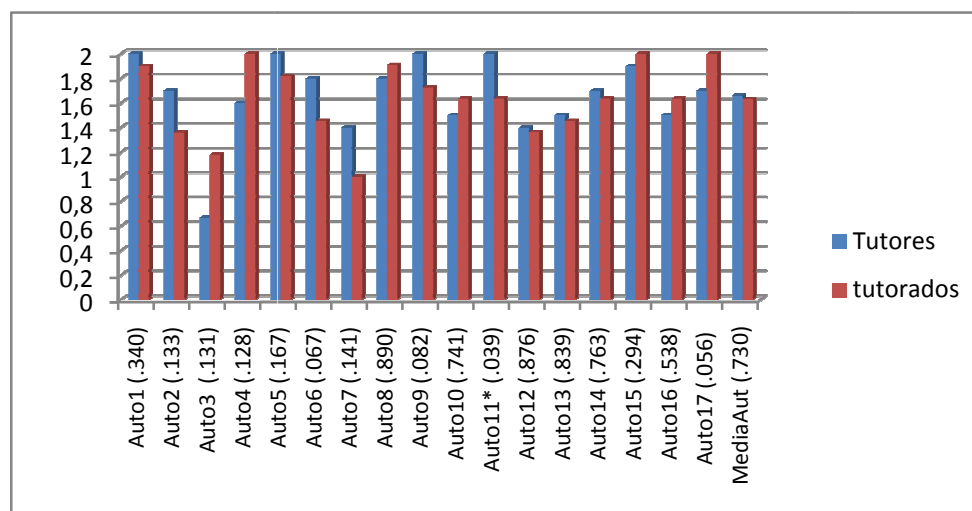
a) ANÁLISIS COMPARATIVO TUTORES VS TUTORADOS (PRIMARIA-FIJA)

Utilizamos la prueba no paramétrica Mann-Whitney para dos muestras independientes con objeto de comparar la media total en el *autoconcepto* entre los tutores y los tutorados dentro de la modalidad fija y en el posttest. De este modo, realizando las comparaciones entre los dos roles podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas (.730) entre ellos en esta variable. A pesar de esta situación, el ítem 11 (*Soy feliz*) sí que muestra diferencias significativas, los tutores dicen ser más felices que los tutorados. En la siguiente tabla presentamos los estadísticos descriptivos y el nivel de significación alcanzado en cada uno de los ítems.

	N		Media		Desv. Típ.	
	Tutores	Tutorados	Tutores	Tutorados	Tutores	Tutorados
Auto1 (.340)	10	11	2	1,90	0	,301
Auto2 (.133)	10	11	1,70	1,36	,483	,504
Auto3 (.131)	9	11	,666	1,18	,707	,750
Auto4 (.128)	10	11	1,60	2	,843	0
Auto5 (.167)	10	11	2	1,818	,000	,404
Auto6 (.067)	10	11	1,80	1,454	,632	,522
Auto7 (.141)	10	11	1,40	1	,516	,632
Auto8 (.890)	10	11	1,80	1,909	,632	,301
Auto9 (.082)	10	11	2	1,727	,000	,467
Auto10 (.741)	10	11	1,5	1,636	,707	,504
Auto11* (.039)	10	11	2	1,636	,000	,504
Auto12 (.876)	10	11	1,40	1,363	,516	,809
Auto13 (.839)	10	11	1,50	1,454	,527	,522

Auto14 (.763)	10	11	1,70	1,636	,483	,504
Auto15 (.294)	10	11	1,90	2	,316	0
Auto16 (.538)	10	11	1,50	1,636	,527	,504
Auto17 (.056)	10	11	1,70	2	,483	0
MediaAut (.730)	9	11	1,66	1,63	.178	.180

Tabla 72. Ítems (n.sig.), N, media y desviación típica (tutores vs tutorados -Primaria-autoconcepto)



Gráfica 41. Autoconcepto tutores -tutorados (Primaria)

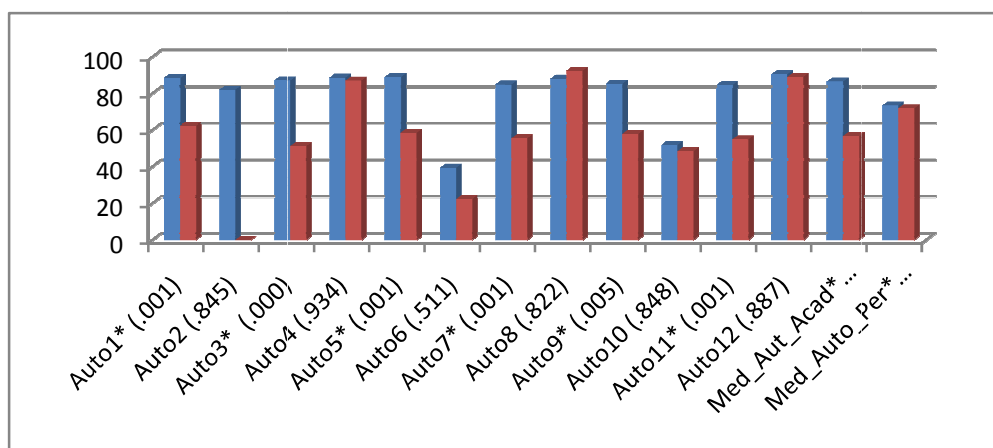
b) ANÁLISIS COMPARATIVO TUTORES VS TUTORADOS (SECUNDARIA-FIJA)

Utilizamos la prueba no paramétrica Mann-Whitney para dos muestras independientes con objeto de comparar la media total en el *autoconcepto* académico y social entre los tutores y los tutorados dentro de la modalidad fija y en el postest. De este modo, realizando las comparaciones entre los dos roles podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto social (.913), pero sí en el autoconcepto académico (.001). Los tutores presentan un autoconcepto académico más alto que los tutorados. En la siguiente tabla presentamos los estadísticos descriptivos y el nivel de significación alcanzado en cada uno de los ítems.

	N		Media		Desv. Típ.	
	Tutores	Tutorados	Tutores	Tutorados	Tutores	Tutorados
Auto1* (.001)	13	12	88,38	62,33	19,98	24,36
Auto2 (.845)	13	12	82	82,08	20,08	18,96
Auto3* (.000)	13	12	87,07	51,25	13,93	21,30
Auto4 (.934)	13	12	88,61	87	15,01	14,67
Auto5* (.001)	13	12	89	58,41	14,96	22,98
Auto6 (.511)	13	12	39,46	22,33	42,81	25,22
Auto7* (.001)	13	12	84,84	55,5	17,30	10,70
Auto8 (.822)	13	12	88,07	92,33	17,29	10,07
Auto9* (.005)	13	12	85,30	57,91	22,23	18,48
Auto10 (.848)	13	12	51,84	48,48	35,55	24,47

Auto11* (.001)	13	12	84,46	54,91	14,63	23,36
Auto12 (.887)	13	12	90,46	89	11,71	13,54
Med_Aut_Acad* (.001)	13	12	86,51	56,72	16,23	17,86
Med_Auto_Soc* (.913)	13	12	73,41	71,88	14,11	8,35

Tabla 73. Ítem (n.sig.), N, media, desviación típica autoconcepto tutores -tutorados (Secundaria)



Gráfica 42. Autoconcepto académico y social tutores -tutorados (Secundaria)

Resumen variable: Autoconcepto; Etapa: Primaria y Secundaria (tutores vs tutorados)

Para Educación Primaria *no* se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* si comparamos, dentro de la modalidad fija, los roles de tutores y tutorados en la variable autoconcepto.

Para Educación Secundaria se encuentra *diferencias estadísticamente significativas* si comparamos, dentro de la modalidad fija, los roles de tutores y tutorados en la variable autoconcepto académico a favor de los tutores. Por el contrario, para el autoconcepto social *no* encontramos *diferencias estadísticamente significativas* si comparamos dentro de la modalidad fija, los roles de tutores y tutorados en la variable autoconcepto social.

ACTITUD DE SOLIDARIDAD

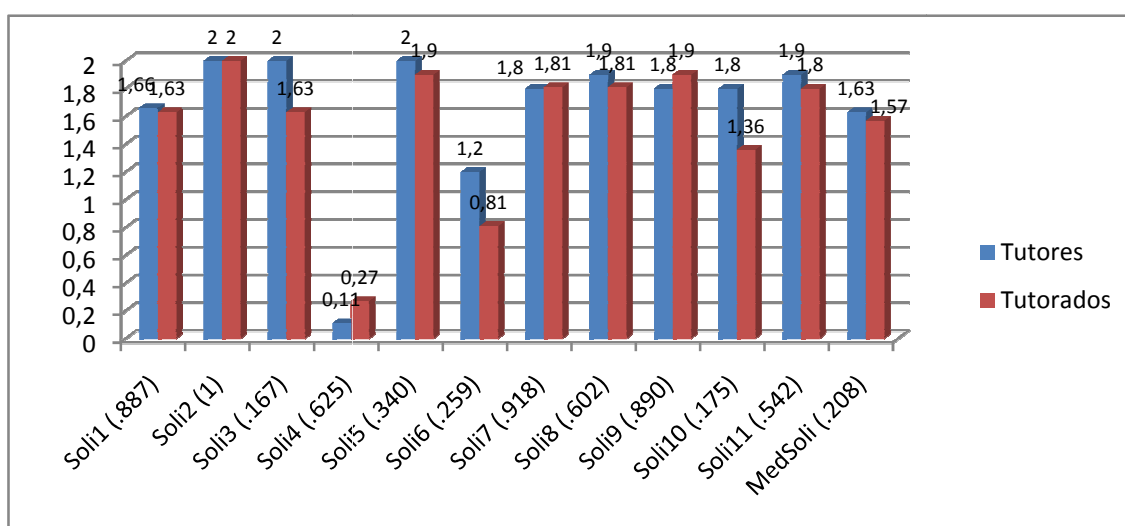
a) ANÁLISIS COMPARATIVO TUTORES VS TUTORADOS (PRIMARIA-FIJA)

Utilizamos la prueba no paramétrica Mann-Whitney para dos muestras independientes con objeto de comparar la media total en la actitud de *solidaridad* entre los tutores y los tutorados dentro de la modalidad fija y en el postest. De este modo, realizando las comparaciones entre los dos roles podemos concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos en esta variable (.208). Las puntuaciones son muy

semejantes entre los dos papeles. En la siguiente tabla presentamos los estadísticos descriptivos y el nivel de significación alcanzado en cada uno de los ítems. Si se observa la media total esta es algo mayor en los tutores que en los tutorados.

	N		Media		Desv. Típ.	
	Tutores	Tutorados	Tutores	Tutorados	Tutores	Tutorados
Soli1 (.887)	9	11	1,667	1,636	,500	,674
Soli2 (1)	10	11	2	2	,000	,000
Soli3 (.167)	10	11	2	1,634	,000	,809
Soli4 (.625)	9	11	,111	,2727	,333	,646
Soli5 (.340)	10	11	2,000	1,909	,000	,301
Soli6 (.259)	10	11	1,200	,818	,632	,873
Soli7 (.918)	10	11	1,800	1,818	,421	,404
Soli8 (.602)	10	11	1,900	1,818	,316	,404
Soli9 (.890)	10	11	1,800	1,909	,632	,301
Soli10 (.175)	10	11	1,800	1,363	,421	,809
Soli11 (.542)	10	10	1,900	1,800	,316	,421
MedSoli (.208)	8	10	1,63	1,57	.206	.214

Tabla 74. Ítems (n.sig.), media y desviación típica (tutores vs tutorados-Primaria-solidaridad)



Gráfica 43. Actitud solidaridad tutores -tutorados (Primaria)

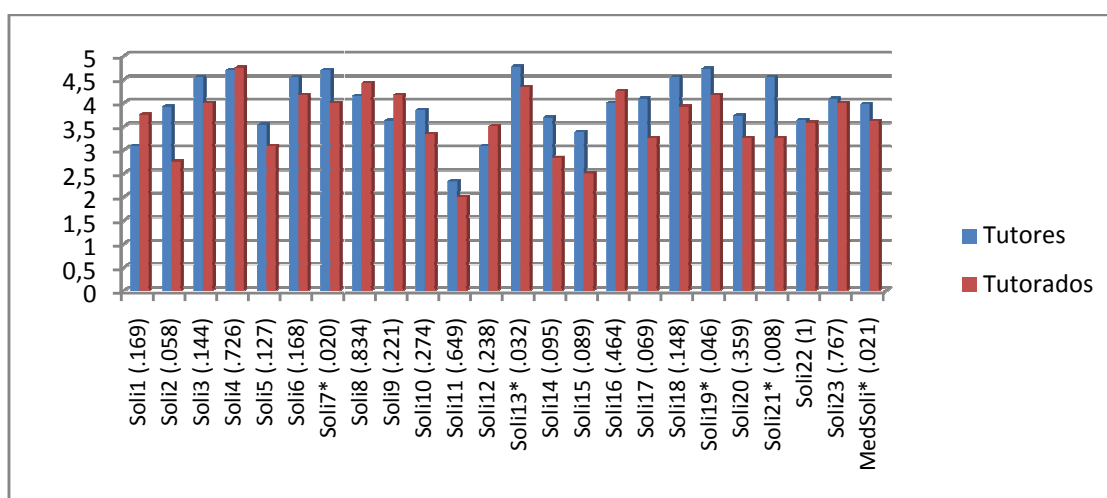
b) ANÁLISIS COMPARATIVO TUTORES VS TUTORADOS (SECUNDARIA-FIJA)

Utilizamos la prueba no paramétrica Mann-Whitney para dos muestras independientes con objeto de comparar la media total en la actitud de *solidaridad* entre los tutores y los tutorados dentro de la modalidad fija y en el postest. De este modo, realizando las comparaciones entre las dos modalidades podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas (.021) entre ellos en esta variable. Son los tutores los que presentan una mejor actitud de solidaridad. En la siguiente tabla presentamos los

estadísticos descriptivos y el nivel de significación alcanzado en cada uno de los ítems. Véase como las medias se corresponden con un 3,97 para los tutores y con un 3,61 para los tutorados.

	N		Media		Desv. Típ.	
	Tutores	Tutorados	Tutores	Tutorados	Tutores	Tutorados
Soli1 (.169)	13	12	3,08	3,75	1,320	,622
Soli2 (.058)	13	12	3,92	2,75	1,115	1,545
Soli3 (.144)	13	12	4,54	4	,660	,953
Soli4 (.726)	13	12	4,69	4,75	,630	,622
Soli5 (.127)	13	12	3,54	3,08	,660	,669
Soli6 (.168)	13	12	4,54	4,17	,660	,718
Soli7* (.020)	13	12	4,69	4	,480	,853
Soli8 (.834)	13	12	4,15	4,42	1,214	,669
Soli9 (.221)	13	12	3,62	4,17	1,121	,835
Soli10 (.274)	13	12	3,85	3,33	,801	1,073
Soli11 (.649)	12	12	2,33	2	1,435	1,128
Soli12 (.238)	13	12	3,08	3,5	,760	1,087
Soli13* (.032)	13	12	4,77	4,33	,439	,492
Soli14 (.095)	13	12	3,69	2,83	1,437	1,193
Soli15 (.089)	13	12	3,38	2,5	1,325	1,168
Soli16 (.464)	13	12	4	4,25	,775	,622
Soli17 (.069)	13	12	4,09	3,25	1,044	1,055
Soli18 (.148)	11	12	4,55	3,92	,522	1,084
Soli19* (.046)	11	12	4,73	4,17	,467	,718
Soli20 (.359)	11	12	3,73	3,25	1,272	1,215
Soli21* (.008)	11	12	4,55	3,25	,820	1,215
Soli22 (1)	11	12	3,64	3,58	,924	,900
Soli23 (.767)	11	12	4,09	4	,831	,739
MedSoli* (.021)	10	12	3,97	3,61	,373	,333

Tabla 75. Ítems (n.sig.), N, media y desviación típica (tutores vs tutorados-Secundaria-solidaridad)



Gráfica 44. Actitud solidaridad tutores -tutorados (Secundaria)

**Resumen variable: Actitud solidaridad; Etapa: Primaria y Secundaria
(tutores vs tutorados)**

Para Educación Primaria *no* se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* si comparamos, dentro de la modalidad fija, los roles de tutores y tutorados en la variable actitud de solidaridad. Para Educación Secundaria se encuentran *diferencias estadísticamente significativas* si comparamos, dentro de la modalidad fija, los roles de tutores y tutorados en la variable actitud de solidaridad. En este caso los tutores obtienen mejores puntuaciones.

5.2 PERCEPCIONES, SENTIMIENTOS EXPERIMENTADOS Y MEJORAS ADQUIRIDAS DESDE LA MIRADA DE LOS PARTICIPANTES

En las siguientes líneas desarrollaremos y detallaremos cada uno de los aspectos más relevantes surgidos de las conversaciones con el alumnado y los docentes. A partir de la información extraída en las entrevistas y grupos de discusión hemos generado un análisis que trata de dar respuesta al tercer y cuarto objetivo de esta investigación (ver capítulo tres). La información se presentará diferenciando cada una de las etapas educativas, las modalidades y roles desempeñados y distinguiendo la voz del alumnado y del profesorado. En primer lugar, concretaremos las percepciones que posee el alumnado sobre las características que ha de poseer un buen tutor y tutorado y los sentimientos experimentados con cada papel. Y en segundo lugar, se describirán las mejoras que ha alcanzado el alumnado en cuanto a los aprendizajes y competencias, el autoconcepto y la actitud de solidaridad, bajo la perspectiva de los dos agentes implicados. Con objeto de facilitar la lectura y comprensión de los análisis se han incluido mapas que recogen de una forma sintética los aspectos más destacados del estudio.

Además, se han incorporado tres elementos que consideramos aportan información adicional y relacionada con las cuestiones anteriormente planteadas. Los resultados del cuestionario de satisfacción final, dos ítems relativos al aprendizaje del alumnado (*enseñando se aprende* y *de los compañeros se puede aprender*) tomados antes y después de iniciar la experiencia, y algunas evidencias de fichas como complemento del discurso.

En el anexo 40 y 41 se pueden encontrar las transcripciones de las entrevistas con el profesor y de los grupos de discusión realizados con el alumnado.

5.2.1. La perspectiva del alumnado

5.2.1.1 Análisis Primaria. Modalidad Fija. Rol tutores

a) ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS BUENOS TUTORES Y TUTORADOS Y SENTIMIENTOS EXPERIMENTADOS (Primaria-fija-tutores)

El alumnado apunta que para ser un **buen tutor** hay que poseer una serie de **características** básicas. En la figura 2 quedan representados los rasgos que, a su parecer, han de caracterizar a este papel. Se puede observar como aparecen tanto características instruccionales como afectivas.

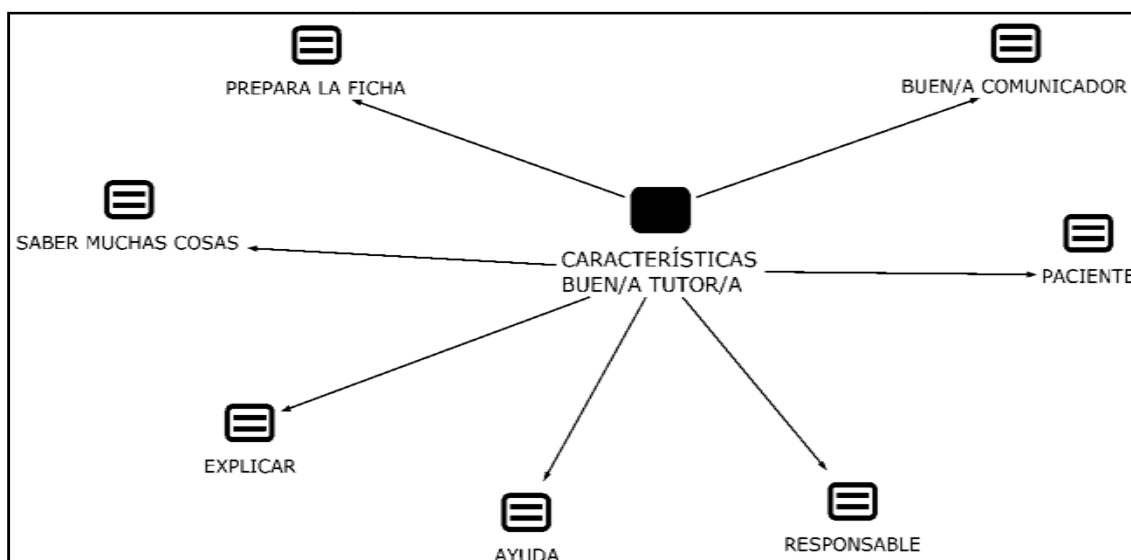


Figura 2. Características de un buen tutor (Primaria-fija-tutores).

Los tutores han de expresarse correctamente para poder ofrecer explicaciones que lleguen a sus parejas y para que éstas les entiendan. Tienen que ser buenos comunicadores. Consideran que han de saber muchas cosas puesto que si el tutorado comete algún error o se equivoca tienen que saber corregirlo en el momento en el que sucede. Para ello, creen que es básico prepararse la ficha previamente en sus casas con sus familias. Además de estudiarla y revisarla antes de las sesiones. Tal y como relatan: *“Porque si no, si no te preparabas la ficha, por ejemplo, no podía hacer la ficha el tutorado”*. (GDP, A, FT, 1). Esto implica que se responsabilicen de las mismas, rasgo esencial que otorgan a este rol. Dado que tienen que apoyar a sus compañeros, si no realizan ese trabajo previo será imposible el ofrecer ayudas

útiles. La paciencia es otro elemento que surge de forma reiterada. Señalan que no sólo deben tener paciencia cuando sus parejas no entienden alguna cosa y han de volver a repetirla o explicarla, sino que también han de ser muy pacientes y contenerse si sus compañeros se portan mal. Aquellos rasgos que han apuntado de una forma mayoritaria son prepararse la ficha y ser pacientes con sus parejas.

En cuanto al otro papel, representado en la figura 3, piensan que los **buenos tutorados** han de prestar atención y escucharles. No han de distraerse en el transcurso de las sesiones para poder acabar las fichas correctamente. Aunque consideran que deben realizarlas sin prisas y fijándose en aquello que hacen.

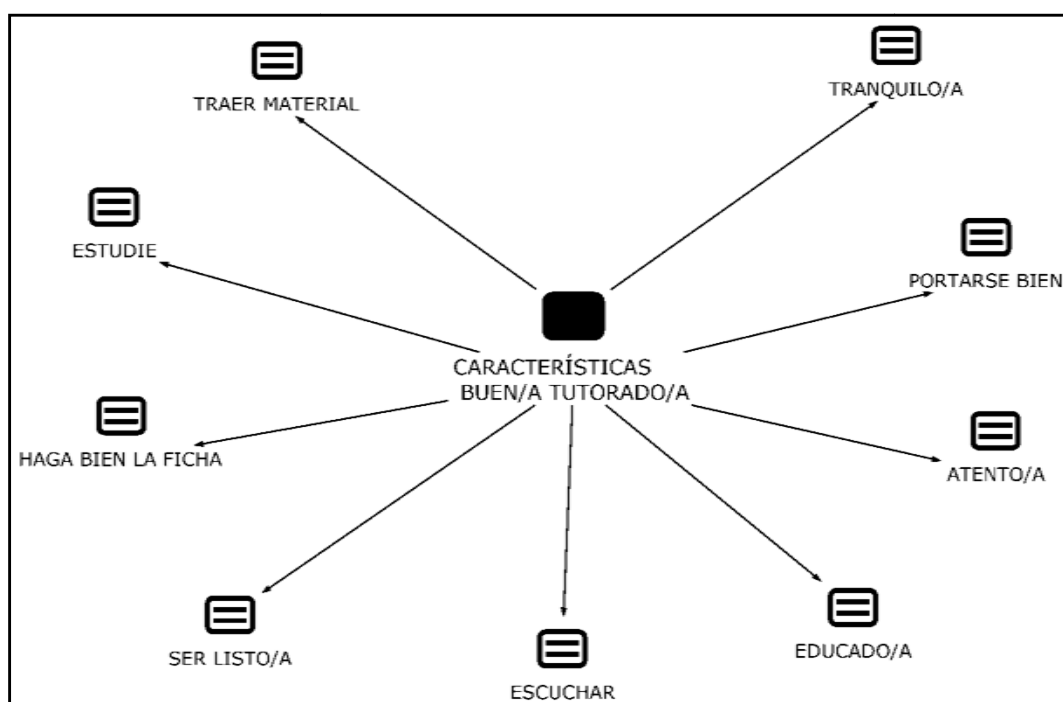


Figura 3. Características de un buen tutorado (Primaria-fija-tutores)

Su comportamiento ha de ser adecuado y han de portarse bien, lo cual implica que los tutorados se muestren tranquilos y relajados tanto en las interacciones como en la elaboración de los ejercicios. También es importante que sean educados con ello. Apuntan que es importante que sus parejas estudien las lecciones (leyeran) en sus casas para que, de este modo, las sesiones se desarrollan de una forma más ágil. Además, es necesario que tengan todo el material preparado encima de la mesa. Finalmente, creen que los tutorados han de ser *listos* (GDP, A, FT, 3). Del mismo modo que con el anterior rol, aparecen rasgos instruccionales y relacionales. Aquellos que se han apuntado un mayor número de veces son: estar atentos a las explicaciones que ofrece el tutorado, portarse bien en el transcurso de las sesiones y estudiar en casa.

Cuando indagamos sobre los **sentimientos experimentados** al desarrollar el papel de **tutores**, dicen haberse sentido a gusto, sobre todo cuando sus parejas se portaban correctamente en las sesiones. En la figura 4 se pueden observar las aportaciones del alumnado al respecto.

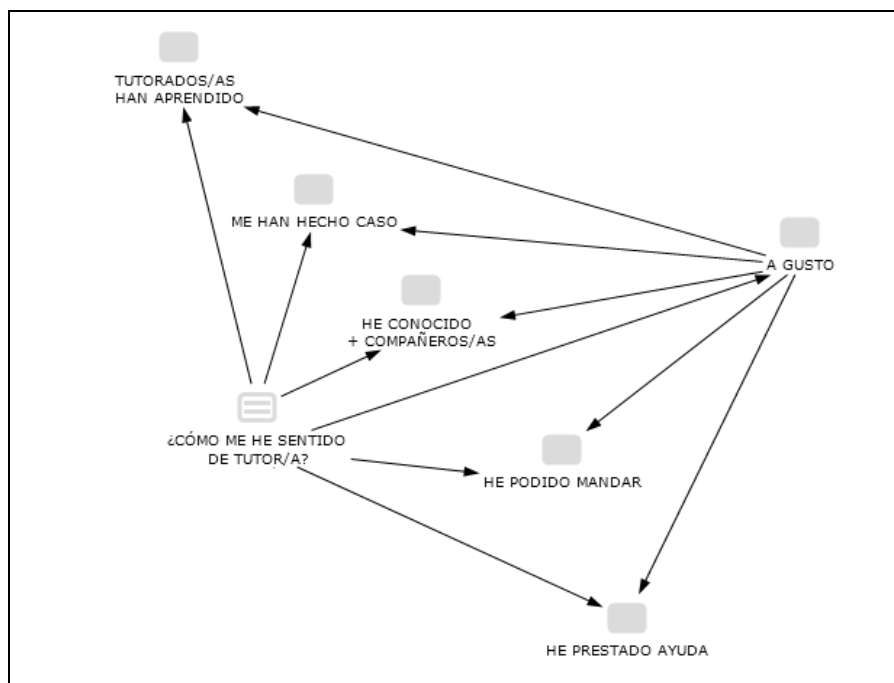


Figura 4. Sentimientos tutor (Primaria-fija-tutor)

Anotan que les ha gustado este rol por una serie de razones. El hecho de conocer a más compañeros de la clase, además de a sus propios amigos, les ha enriquecido y les ha permitido “intimar” con otros niños que previamente no conocían tanto. El que sus compañeros les hagan caso e incluso el poder “mandarles” también les ha gustado. Han destacado como relevante el poder prestar ayuda a sus iguales y el poder enseñarles. Les agrada pensar cómo toda la experiencia ha dado lugar a que hayan adquirido un aprendizaje más profundo de la materia tanto ellos como sus compañeros tutorados. El 100% del alumnado afirma haberse sentido bien con este papel, tal y como muestran los resultados obtenidos en el cuestionario de satisfacción final (*ítem 1: Me he sentido bien haciendo de tutor/a*).

Síntesis (Primaria-Fija-Tutores)

Características buen tutor: Prepara la ficha, sabe muchas cosas, explica, ayuda, es responsable, paciente y buen comunicador.

Características buen tutorado: Lleva el material, estudia, hace bien la ficha, listo, escucha, educado, atento, se porta bien y es tranquilo.

Sentimientos experimentados: Se han sentido bien y han estado a gusto porque... han conocido a compañeros, han podido mandar, han prestado ayudas y les han hecho caso.

b) ANÁLISIS DE LAS MEJORAS ADQUIRIDAS (Primaria-fija-tutores)

En cuanto a los **aprendizajes adquiridos**, destacan que haciendo el papel de **tutores**, ante todo, han aprendido mucho. Este hecho ha repercutido de forma positiva en el rendimiento académico, y consecuentemente, en la mejora de sus notas. Han conocido palabras nuevas y han mejorado en ortografía y gramática (ver figura 5).

Por su parte, consideran que los **tutorados** también han mejorado mucho. Inciden que han experimentado grandes avances en la letra, la lectura y la comprensión de los textos que aparecían en las actividades.

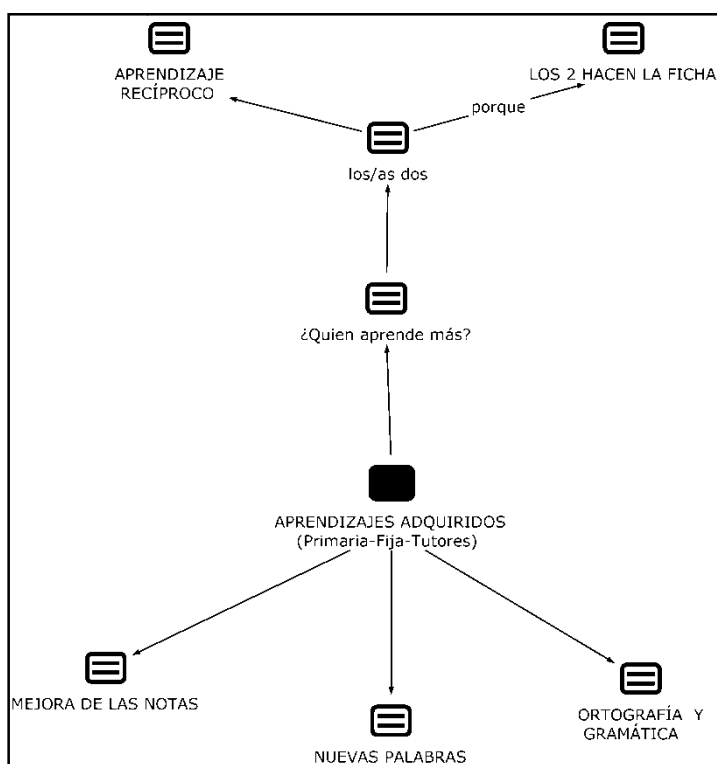


Figura 5. Mejoras experimentadas por los tutores (Primaria-fija-tutores)

Señalan que sus compañeros han evolucionado en la elaboración de las fichas, apuntan que ahora hacen la letra más bonita y que la hacen correctamente. En las figuras 6 y 7 podemos observar una evidencia en el avance que ha experimentado un mismo alumno desde las primeras sesiones hasta el final de las mismas en lo que a la caligrafía se refiere. Además de la mejora de la propia letra se puede apreciar un mayor aseo de la ficha.

1. Completa la graella amb diminiu i augmentatiu:

	DIMINUTIU	AGUMENTATIU
Xica	xiqueta	xicota
Tronc	tronquet	troncot
Vaca	vaqueta	vaqueta

Recorda...

Es normal Es molt gran Es molt petit

Figura 6. Ejemplo ficha primeras sesiones (Primaria-fija-tutorados)

Amb g: Zoo, banc, girafes, gespa, granges.
 Amb j: dijous, Julia, jardí, juny.

2. Completa les següents afirmacions:

Escrivim g davant les vocals: e i i

Escrivim j davant les vocals: a i o, u.

EXPRESSIÓ ESCRITA

Escriu una frase amb aquestes paraules:

-Laboratori: Jo he anat ha un laboratori

-Invent: He fet un invent

-Herbicida: He vist un Herbicida

-Proveta: ting una proveta

Figura 7. Ejemplo ficha sesiones finales (Primaria-fija-tutorados)

También creen que leen de forma más fluida, y ya no separan las sílabas de las palabras. Comprenden de forma óptima las lecturas y son capaces de responder a las preguntas del texto correctamente. A pesar de que comentan que han aumentado sus calificaciones gracias a sus ayudas, también han sido conscientes que parte de esas mejoras se debían al trabajo previo que los tutorados hacían con sus familias y en sus casas.

El alumnado señala de manera unánime que con los dos roles se aprende. De una forma muy clara y concisa apuntan que ambos aprenden porque los dos hacen la misma ficha. Además, creen que se produce un aprendizaje recíproco. Ellos también aprenden de las anotaciones y comentarios que realizan sus compañeros tutorados, puesto que éstos también debían repasar otras lecturas en sus hogares. Se aportan ideas de forma mutua e incluso se corrigen unos a otros, sin importar el rol desempeñado. Consideran que enseñando han aprendido mucho porque han tenido que preparar todo el material.

A: Porque el tutorado también viene de casa con ideas, porque ellos leen el libro, y sus padres les dan ideas y a mí también me dan ideas y porque mis padres también me dan ideas, y yo también se las digo. (GDP, A, FT, 1).

A: Y también como mi tutorada tiene muchas ideas, yo también algunas cositas, algunas ideas tuyas también eran buenas, y yo también tenía que aprender, hay cosas que yo no sabía, cómo que era en valenciano, que era en castellano, ella como es española, ya sabe más cosas en Valenciano, pues yo también he aprendido un poquito más en valenciano. (GDP, A, FT, 1).

De hecho, en la cuestión referente a si *enseñando se aprende*, la totalidad del alumnado consideró estar de acuerdo con esta afirmación (100%) tanto al inicio como al final de las sesiones. La puntuación de partida es muy alta, pero a pesar de ello, después de la experiencia este valor se mantiene constante. En el ítem *de los compañeros se puede aprender*, nos encontramos con la misma dinámica anterior. Si bien la gran mayoría de los tutores (81,8%) apuntó que de los compañeros se podía aprender, el resto planteó que esto ocurría sólo a veces. Estas percepciones se mantienen estables una vez realizada la tutoría. Al partir de puntuaciones muy altas resulta difícil observar cambios sustanciales en dichas percepciones.

En cuanto a la reflexión de los propios aprendizajes adquiridos por parte de los tutorados, destacan el diario de la sesión como herramienta muy útil para este fin. Consideran que estas valoraciones que realizaban al final de las clases les ofrecían información muy valiosa a los tutorados sobre aquellos aspectos que debían revisar y estudiar en sus casas.

A: Me parece útil porque así en casa hace las cosas que hemos escrito, por ejemplo, tiene que aprender el significado de algunas palabras y ella, le dice a su madre algunas palabras, y ella tiene que decir los significados. (GDP, A, FT, 1).

En las figuras 8 y 9 presentamos dos muestras de diarios confeccionados por el alumnado en varias sesiones. Como puede observarse existen dos cuestiones a las que deben responder: aquello que ha aprendido y aquello que debe mejorar el tutorado durante el trabajo por parejas. En las respuestas han reflejado aprendizajes de todo tipo, desde la entonación de la lectura (*cómo leer el teatro*), aspectos gramaticales (*a hacer frases con diminutivos*), la caligrafía (*la letra*) o a la propia dinámica en sí misma (*que trabajar juntos es mejor*).

DIARI DE LA SESSIÓ
 Escriu el tutorat/da però es reflexiona conjuntament: Què he après avui (tutorat/da)?
 Com llegir el llibre

Escriu el tutor/a però es reflexiona conjuntament: Què ha de millorar el tutorat/da?
 Afegir frases amb diminutius

Figura 8. Ejemplo diario sesión (Primaria-fija-tutores)

DIARI DE LA SESSIÓ
 Escriu el tutorat/da però es reflexiona conjuntament:
 -Què he après avui (tutorat/da)?
 que trobar que junts es millor

Escriu el tutor/a però es reflexiona conjuntament:
 -Què ha de millorar el tutorat/da?
 la veu

La sessió d'avui ha anat:




 **BÉ**
 **REGULAR**
 **MALAMENT**

Figura 9. Ejemplo diario sesión (Primaria-fija-tutores)

Por su parte, el **autoconcepto** es otro de los elementos que se va dibujando en el transcurso de los grupos de discusión. Tal y como ya se ha relatado al inicio, consideran que un buen tutor tiene que saber mucho para poder ayudar a sus compañeros. Ellos son conscientes de que saben una gran cantidad de cosas y por ese motivo han desarrollado de forma correcta este papel. Con sus ayudas y conocimientos han posibilitado que sus parejas aprendieran. Apuntan que se sentían muy satisfechos de poder ofrecer pistas y después dar la respuesta correcta.

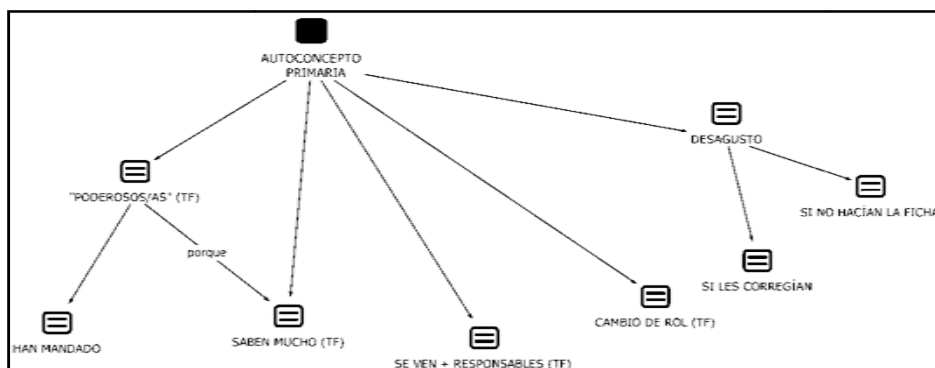


Figura 10. Autoconcepto (Primaria-fija-tutores)

Se han sentido con cierto poder puesto que han destacado que podían mandar a sus compañeros. Ese “estatus” les agradaba sobremanera.

A: A mí me ha gustado porque, que me gusta mucho corregir y también a veces le digo la lectura, le digo que allí había un punto, abí una coma, porque ella se las saltaba, se las saltaba y que no había nada. (GDP, A, FT, 1).

Se ven a sí mismos más responsables, relatan que al principio de las sesiones no hicieron algunas fichas, o bien porque no entendieron que se tenía que escribir o bien porque se les olvidó hacerlas. Esta situación no duró mucho, en la tercera sesión ya fueron conscientes de que era necesario hacerlas para poder ayudar a sus compañeros.

A: Yo también noté una mejoría porque yo también ya no hacía la ficha. A veces la hacía en clase para que nadie me pillara, pero después yo noté una mejoría porque mi tutorada se enfadaba conmigo y me decía: Más responsabilidad, más responsabilidad. (GDP, A, FT, 1).

E: ¿Y siempre la traíais hecha?

A: Sí

A: Yo sólo me la olvidé una vez

E: ¿Y por qué se te olvidó?

A: Y yo un día, el primer día porque yo creía que no se tenía que escribir nada...

A: Yo también

A: y que tenía que escribir en un papel y la ficha se la quedaba el tutorado

(GDP, A, FT, 1).

Si alguna vez no lo hacían, se sentían mal porque no podían ayudar a sus parejas. Aunque, realizaron las fichas en la mayoría de ocasiones, apuntan que lo que menos les ha gustado era el tener que elaborarlas todos los días en casa. Les ha supuesto un trabajo extra. Por este motivo comentan que les hubiese gustado cambiar y probar el papel de tutorados, para no tener esa “sobrecarga” de deberes y evitar sentimientos de culpabilidad si no la elaboraban. Contaban con el apoyo familiar a la hora de confeccionarlas y el 90% ha recibido estas ayudas tal y como se refleja en los resultados del cuestionario final (*Ítem 4: Algún familiar me ayuda a hacer la ficha*).

Apuntan que cuando les corregían a ellos, en algunas ocasiones, tampoco les “sentaba” muy bien. Este mismo sentimiento lo experimentaron los tutorados. Comentan que, en ocasiones, cuando en el desarrollo de las sesiones les pedían alguna modificación o rectificación a sus compañeros éstos se *enfadaban un poco* (GDP, A, FT, 1). A pesar de que esa no era la tónica habitual, ya que normalmente sus parejas se tomaban las observaciones y correcciones bastante bien. De hecho anotan que se ponían muy contentos cuando daban

con la respuesta correcta, y les elogiaban con “piropos” del tipo: lo estás haciendo muy bien, sigue así... y les animaban a continuar haciéndolo correctamente.

La **actitud de solidaridad** es un elemento que ha ido emergiendo a lo largo de todos los relatos. El que sus parejas hayan aprendido gracias a sus ayudas les ha resultado muy gratificante. Del mismo modo señalan que estos apoyos continuos facilitaron que aprendieran muchas cosas tanto ellos mismos como sus iguales. Estas ayudas permiten que sus compañeros obtengan unas calificaciones más altas en los exámenes y, en definitiva, que aprendan más.

A: Explicarle las cosas que no entiende y si no están en el diccionario y tú ya las sabes, explicarlas para que él en el examen pueda poner lo que ha aprendido en la clase y así pueda sacar una nota más grande. (GDP, A, FT, 1)

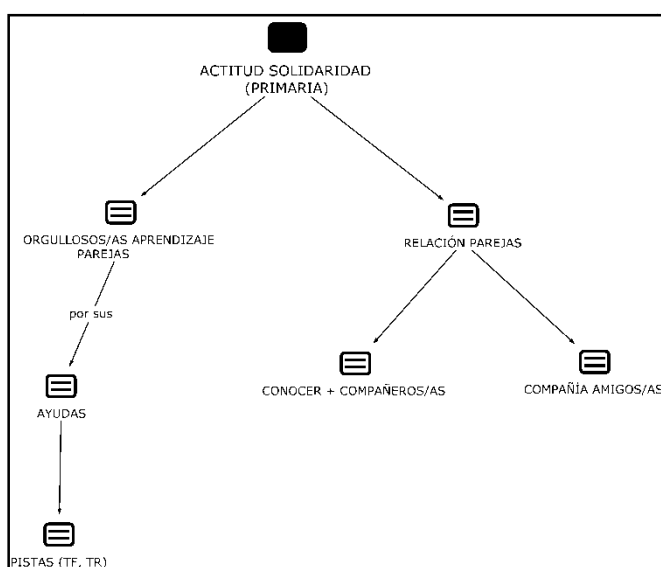


Figura 11. Actitud solidaridad (Primaria-fija-tutores)

Las ayudas que ofrecían seguían siempre la misma secuencia tal y como explicitan. En primer lugar, cuando el tutorado cometía un error le enseñaban la señal de *stop*, le dejaban unos segundos para que reflexionara y si no sabían la respuesta correcta, le ofrecían pistas. De forma general, cuentan que les ha parecido sencillo facilitar pistas. Algunos de los ejemplos que nos aportan sobre las mismas son: dar de tres a cinco opciones para que sus iguales eligieran de entre ellas la correcta, indicar la página concreta donde se encontraba la palabra en el diccionario o leer el comienzo de la palabra. También les apoyaban y guiaban

en la letra. Les señalaban cómo debían hacerla a través de orientaciones sobre, por ejemplo, la dirección o el tamaño de la misma.

A: Yo, en la letra, porque ella tiene la letra, no sé, que tiene un problemilla, que cuando escribe empieza por minúscula y acaba por mayúscula, y yo le digo: ¡Te voy a decir una pista: en las puntas está un poco al revés!. Y al final ella ya se daba cuenta. (GDP, A, FT, 1)

Se muestran orgullosos de que sus compañeros hayan aprendido y les agradaría repetir la experiencia con los mismos tutorados.

A: Sí, que Sara también ha aprendido mucho y que me ha gustado tanto que yo quiero hacerlo con la misma pareja. Me ha gustado porque no sé yo...que me siento mejor porque ella está aprendiendo y me gusta más. (GDP, A, FT, 1).

Dicen haber estado muy a gusto con sus parejas, han tenido la oportunidad de conocer con mayor profundidad a más compañeros de clase que no eran sus amigos. En los grupos de discusión plantean que, en ocasiones, el comportamiento de sus parejas no era el adecuado, hacían tonterías y debían llamarles la atención. Este “ambiente” se dio básicamente al inicio de las sesiones, pero tal y como relatan, a medida que iba pasando el tiempo estas conductas fueron desapareciendo. Cuando se les interroga a través del cuestionario de satisfacción final sobre la actitud presentada por los tutorados, se puede apreciar la diversidad de opiniones al respecto (*Ítem 2. Estoy satisfecho de la actitud del tutorado en las sesiones de parejas*). Algo más de la mitad de los informantes (63,6%) afirma estar conforme con dicho comportamiento y un 30% parece estarlo sólo a veces. Situación mediatizada por las actitudes presentadas al inicio de la experiencia. A pesar de que apuntan que lo que más les ha gustado es el poder estar en compañía de sus amigos en los momentos de clase y compartir sus conocimientos.

5.2.1.2 Primaria. Modalidad Fija. Rol tutorados

a) **ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS BUENOS TUTORES Y TUTORADOS Y SENTIMIENTOS EXPERIMENTADOS (Primaria-fija-tutorados)**

Los tutorados consideran que un **buen tutor** ha de tener una serie de **características** básicas que le harán desarrollar su papel correctamente. Apuntan que han de expresarse bien para que ellos puedan entender las explicaciones y aclaraciones que les ofrecen. Es

vital que sean responsables, y esto conlleva a que se preparen las fichas todos los días. En la figura 12 quedan representadas las cualidades de un buen tutor que han ido describiendo.

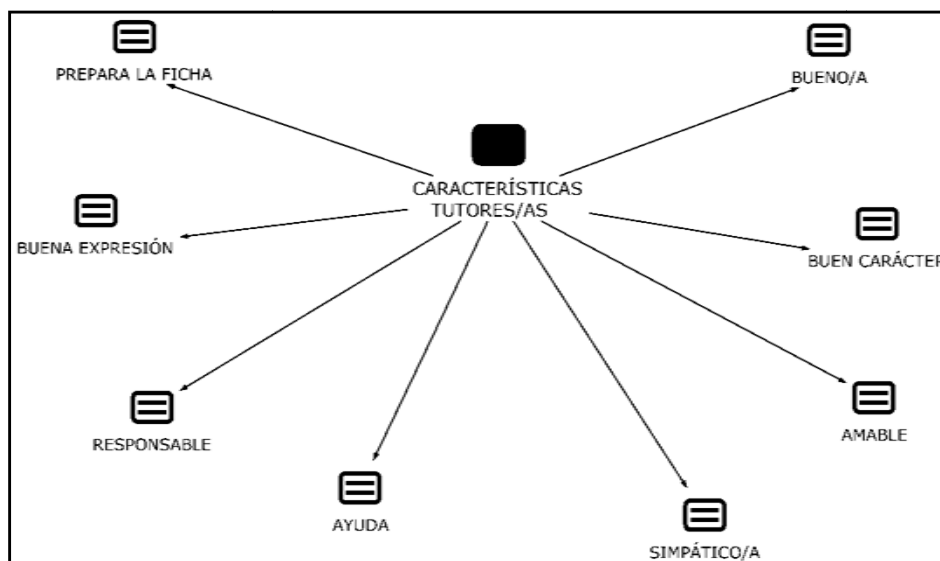


Figura 12. Características de un buen tutor (Primaria-fija-tutorados)

Piensan que han de estar continuamente ofreciéndoles *ayudas* cuando no saben alguna cosa (GDP, A, Ft,1). En cuanto a su carácter consideran que han de ser simpáticos, amables y buenos con ellos. Como se puede apreciar, los diferentes rasgos que han apuntado hacen referencia a factores instruccionales y afectivos. Las características con las que la mayoría han estado de acuerdo son: la preparación de la ficha en sus casas y la ayuda que han de prestarles.

Por su parte, tal y como se observa en la figura 13, **los buenos tutorados** han de tratar bien al tutor y ser educados. Creen que en las sesiones tienen que portarse bien, escuchar aquello que les aportan y atender a las explicaciones que les ofrecen. Además de hacerles caso cuando, por ejemplo, les dicen que busquen una palabra en el diccionario.

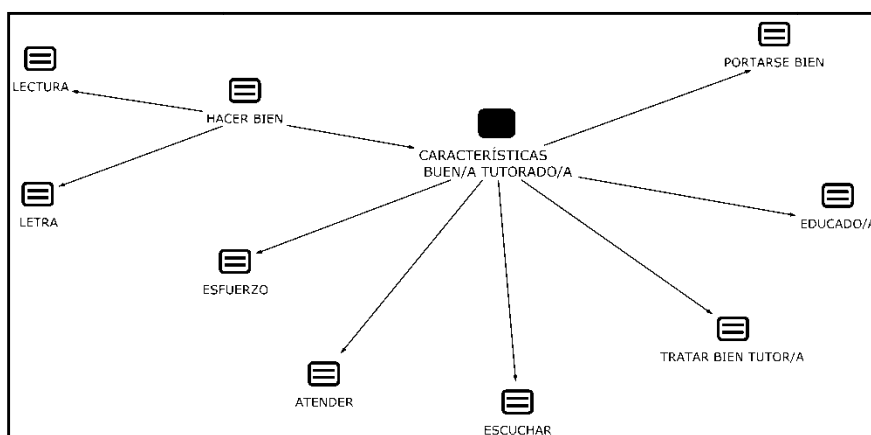


Figura 13. Características de un buen tutorado (Primaria-fija-tutorados)

Señalan que se tienen que esforzar en hacer la ficha y los ejercicios correctamente. Hacer buena letra y leer bien, también es un rasgo que identifican con un buen tutorado. Las características que se han apuntado un mayor número de veces son portarse de forma adecuada y hacer las actividades correctamente.

Se han **sentido** a gusto desempeñando este papel. Les ha gustado mucho estar con su pareja y sobre todo el hecho de que, si en algún momento no sabían alguna cosa, sus compañeros se la dijeran inmediatamente. Sus tutores se lo han explicado todo, y eso les ha posibilitado aprender muchas más cosas a través de esta dinámica. Por este motivo sus sentimientos son positivos hacia la experiencia. A partir de los resultados extraídos en el ítem 1 (*Me he sentido bien haciendo de tutorado/da*) del cuestionario final, el 100% afirma haberse sentido a gusto y bien realizando este rol.

Síntesis (Primaria-Fija-Tutorados)

Características buen tutor: Prepara la ficha, se expresa bien, es responsable, ayuda, es simpático, amable, bueno y tener un buen carácter.

Características buen tutorado: Hacer bien las lecturas, esforzarse, atender, escuchar, tratar bien al tutor, ser educados y portarse bien.

Sentimientos experimentados: Se han sentido bien y les ha gustado porque... han estado con un amigo y sus compañeros se lo han explicado todo.

b) ANÁLISIS DE LAS MEJORAS ADQUIRIDAS (Primaria-fija-tutorados)

Respecto a los **aprendizajes adquiridos** comentan que han experimentado muchas mejoras y que han aprendido enormemente. Esta situación se ha visto reflejada en el aumento de sus notas. Señalan que en las fichas han trabajado aspectos nuevos que previamente no se habían visto en clase, como por ejemplo, conceptos y palabras que han tenido que buscar en el diccionario. Han aprendido palabras nuevas y su significado. Además de mejorar en la comprensión lectora. Cuando leían los textos de las fichas entendían y sabían responder a todas las cuestiones que se planteaban.

E: A ver, ¿por qué pensáis que habéis aprendido mucho?

A: Porque en las fichas había cosas que no habíamos dado y que no entendíamos bien

E: Y entonces lo habéis aprendido...

A: Porque había unas cosas que yo no entendía, y había un ejercicio que era de buscar en el diccionario y las palabras que no entendías.

(GDP, A, Ft,2).

Relatan que han mejorado la letra. En las figuras 14 y 15 se observa el progreso experimentado de un mismo alumno. Se puede apreciar como la caligrafía es más limpia y la letra mucho más clara en las sesiones cercanas al final de la experiencia.

EXPRESSIÓ ESCRITA

Escriu una frase amb aquestes paraules:

-Laboratori: Jo tinc un laboratori a m'ha casa

-Invent: Ja faig un invent a l'any

-Herbicida: Jo tinc un herbicida

-Proveta: Ja m'ha mare te una proveta

Figura 14. Ejemplo de ficha de actividades al inicio (Primaria-fija-tutorados)

1. Classifica aquest verbs en la graella, segons siguen en passant, present i futur.

juga, contaré, parlava, va, regava, pujarà, collia, beu, viatjarà

PASSAT	PRESENT	FUTUR
Parlava	Juga	contere
regava	Va	Pujara
Collia	beu	Viatjara

2. Aquesta oració està en passat. Reescriu-la en present i en futur (fixa't en l'exemple):

PASSAT	PRESENT	FUTUR
El vaixell navegava	El vaixell navega	El vaixell navegarà
El músic tocava	El músic toca	El músic tocarà

Figura 15. Ejemplo de ficha de actividades al finalizar (Primaria-fija-tutorados)

Para los tutorados los dos miembros de la pareja aprenden por igual. Señalan que ambos aprenden dado que ambos confeccionan las mismas fichas, con la salvedad de que unos lo hacen en casa y los otros en el aula. A pesar de que ellos también tenían que hacer trabajo en sus hogares, comentan que no siempre se preparaban las lecciones correspondientes con sus familias. No llevaban a cabo esta tarea, o bien porque no se acordaban o porque se encontraban realizando otras actividades (viendo la televisión, haciendo actividades extraacadémicas...).

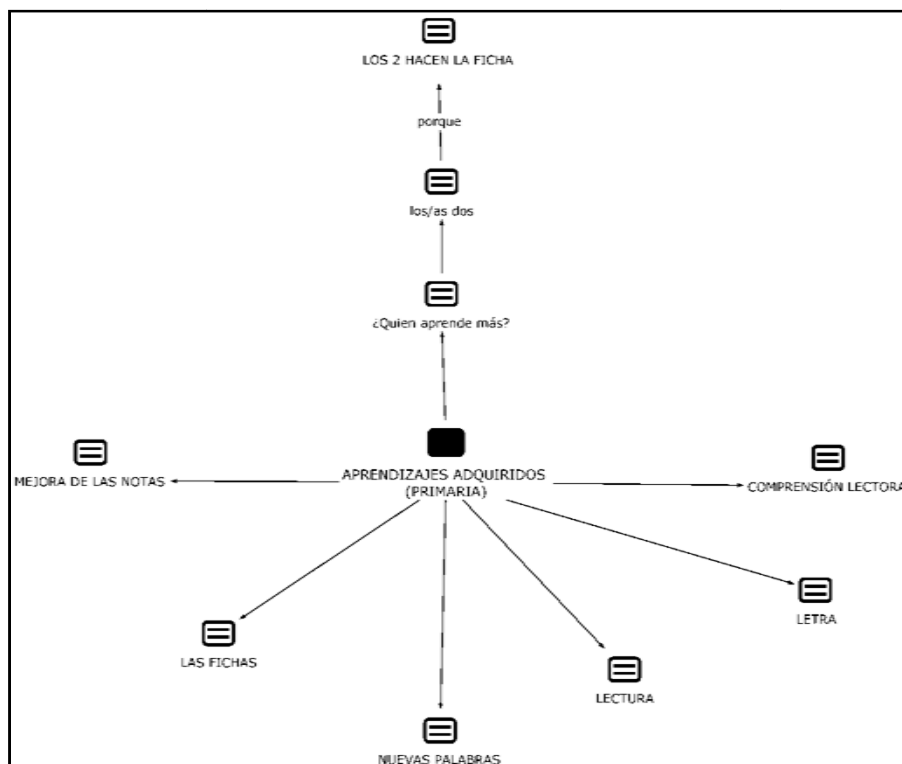


Figura 16. Aprendizajes adquiridos (Primaria-fija-tutorados)

Siguiendo con este tema, antes de desarrollar la tutoría (pretest), la gran mayoría de los tutores consideraba que sí se podía *aprender enseñando* (72,7%). Como se puede observar la puntuación de partida es muy alta, pero a pesar de ello, después de la experiencia aumenta algo más (81,8%). Por su parte, respecto al ítem *de los compañeros se puede aprender*, nos encontramos con una situación similar. Si bien la gran mayoría del alumnado (91%) apuntaba que de los compañeros se podía aprender, el resto planteó que esto ocurría a veces. Estas percepciones se mantienen estables una vez realizada la dinámica. Cómo se parte de puntuaciones muy altas resulta difícil observar cambios sustanciales en dichas percepciones.

Respecto a las reflexiones sobre los aprendizajes adquiridos que debían hacer en el diario de la sesión al finalizar el trabajo, apuntan que el poder contar con este instrumento les ha parecido de gran utilidad. Aunque anotan que aquello que más les gustaba era el poder pintar las “caritas” de los muñecos que aparecían en él (ver figura 17).

en el ítem 2 (*He aprendido mucho gracias a la ayuda del tutor/a*) del cuestionario final, el 100% afirma que ha aprendido mucho gracias a la ayuda ofrecidas por sus compañeros.

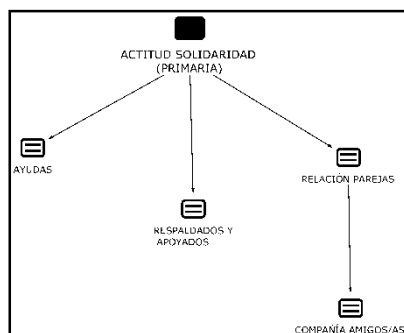


Figura 18. Solidaridad (Primaria-fija-tutorados)

Otro aspecto que señalan como crucial ha sido el poder relacionarse con sus parejas. Aquello que más les ha gustado ha sido el poder contar con un compañero y tenerlo a su lado. Se lo pasaban muy bien interactuando e intercambiando opiniones. Han disfrutado en las actividades de antes de leer, donde se formulaban preguntas y tenían la oportunidad de interactuar con sus compañeros, y también en la propia lectura.

5.2.1.3 Primaria. Modalidad Recíproca.

a) ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS BUENOS TUTORES Y TUTORADOS Y SENTIMIENTOS EXPERIMENTADOS (Primaria-recíproca)

En este caso no distinguiremos entre tutores y tutorados puesto que todos ellos han tenido la oportunidad de realizar ambos papeles. El alumnado apunta que para ser un **buen tutor** hay que poseer una serie de características básicas. En la figura 19 se puede observar cómo hacen referencia a cuestiones académicas y relacionales o afectivas. Consideran que éstos han de tratar bien a los tutorados. No han de enfadarse ni *chillar* (GDP, A, R, 3) si sus compañeros cometen algún error cuando confeccionan la ficha.

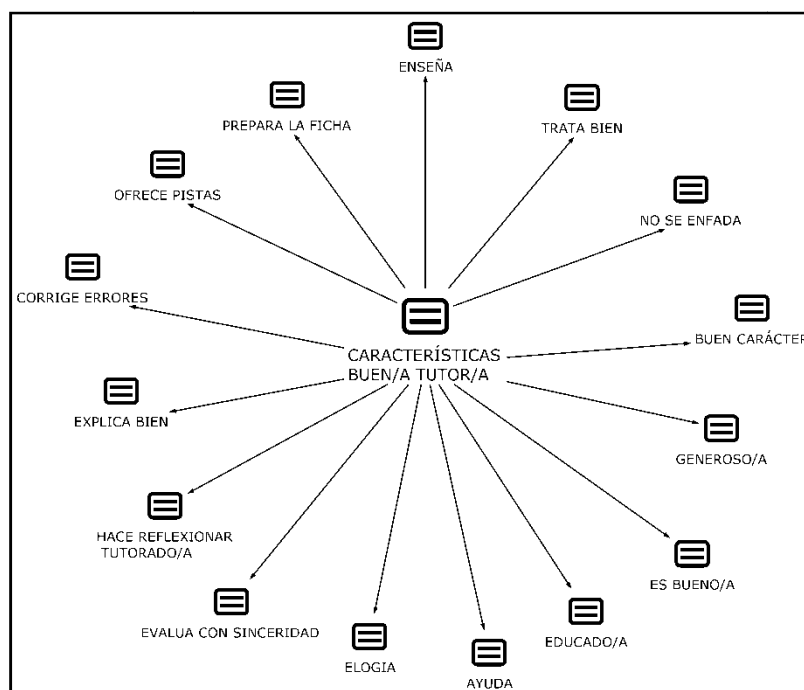


Figura 19. Características de un buen tutor (Primaria-recíproca)

No han de mostrar mal carácter, aunque creen que si que pueden enfadarse “un poco” cuando sus parejas se portan mal o no hacen los ejercicios correctamente. Opinan que los tutores también han de ser buenos y educados. Tienen que ser generosos, ayudar a sus parejas y hacer la ficha conjuntamente con ellas. Otra de las cuestiones que comentan es que tienen que enseñar todo aquello que saben a sus parejas para que aprendan. Compartir esos aprendizajes aportando pistas y alabándoles cuando llevan a cabo las actividades correctamente. Es importante que se expliquen bien, tratando de no cometer ninguna equivocación y hacer reflexionar al tutorado cuando éste realiza algún error.

A: Ehhh...explicar bien las cosas, porque a lo mejor lo hace y como le enseñas está mal, o fijarse en la ficha que tiene porque si no, puede estar mal. Por ejemplo, yo les he explicado que era una sirena, que era una humana y humana la ha puesto sin h. (GDP, A, R, 2)

Esto conlleva a que, tal y como relatan, se tienen que preparar la ficha concienzudamente todos los días para que, aquello que expliquen, les llegue a sus compañeros. Los rasgos que más han valorado y anotan de forma mayoritaria han sido los siguientes: el que se expliquen correctamente, prepararse la ficha y ser buenos con sus compañeros.

En cuanto a las características de un **buen tutorado** (ver figura 20), también encontramos aspectos relacionados con cuestiones académicas y afectivas. Opinan que no han de enfadarse cuando el tutor les hace alguna corrección.

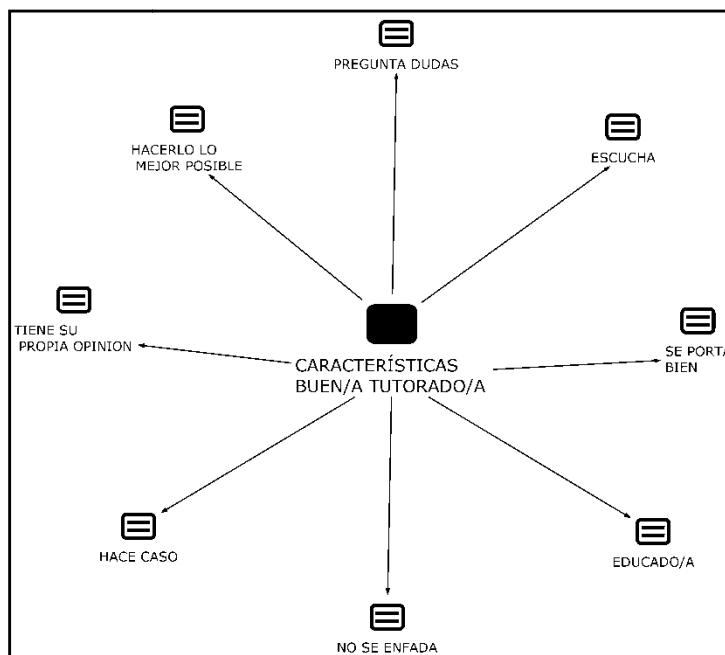


Figura 20. Características de un buen tutorado (Primaria-recíproca)

No han de copiarse de la ficha del tutor, ni ofrecer las mismas respuestas aportadas por éste. Tienen que tener su propia opinión. Señalan que es importante no hacerles enfadar ni *rabiar* (GDP, A, R, 2). Han de portarse bien durante las sesiones de tutoría, han de estar bien sentados en la silla, *no hacer tonterías ni bobadas ni decir tacos* (GDP, R, 2). Y por tanto, ser educados y hacer caso de todo aquello que les apuntan sus parejas. Además, creen necesario que los tutorados colaboren con un buen comportamiento puesto que la función de los tutores no es sólo la de controlar que se porten correctamente, sino que tienen que enseñar. Apuntan que han de escuchar atentamente para poder aprender y hacer bien los ejercicios. Pero también es vital que verbalicen aquellos contenidos u ejercicios que no entienden para que el tutor pueda explicarlos, aunque insisten en que han de hacerlo de una forma educada. Consideran que han de mostrarse dispuestos y activos tanto cuando se les plantean cuestiones en, por ejemplo, la comprensión lectora, como cuándo les ofrecen explicaciones y pistas. Se han de esforzar al máximo e intentar hacerlo lo mejor posible. Perciben que este conjunto de actitudes les hacen aprender más

Las características que han enumerado un mayor número de veces para llevar a cabo el rol de tutorado de forma eficaz han sido: portarse correctamente, escuchar a sus compañeros y hacerles caso.

El alumnado se ha **sentido** muy a gusto desarrollando el papel de **tutor**. Señalan que están muy satisfechos de que sus compañeros hayan aprendido muchas cosas gracias a sus

ayudas. Comentan que han tenido la oportunidad de poder explicar contenidos y materia a sus parejas y de responder a las dudas que éstos les planteaban. Las explicaciones las han podido ofrecer gracias a las ayudas de sus familias. Como ya habían trabajado los contenidos de las fichas en sus casas ya conocían las respuestas de antemano y eran capaces de transmitirlos. Enseñar ha sido muy gratificante para ellos. El hecho de poder mandar a los tutorados también les ha atraído. Les ha gustado que les hayan escuchado y que les hayan hecho caso a lo largo de todas las sesiones. Se han sentido importantes. Casi el 80% del alumnado afirma haberse sentido bien cuando se le pregunta sobre estos sentimientos en el ítem 1 del cuestionario final (*Me he sentido bien haciendo de tutor/a*).

En cuanto a los **sentimientos** cuando hicieron de **tutorados**, desvelan que han estado a gusto porque sus parejas les explicaban las fichas y les enseñaban muchas cuestiones que aparecían a lo largo de los ejercicios y que no sabían. Desde una posición de comodidad, plantean que el rol de tutorado les ha sido muy sencillo de desempeñar. Simplemente tenían que dedicarse a hacer la ficha en clase con la ayuda de su pareja y no debían realizar ningún trabajo previo en casa (a pesar de que tenían que trabajar con sus familias en otras lecturas). Por el contrario, plantean que no se han sentido bien haciendo de tutorados cuando sus parejas no eran responsables, hacían tonterías durante las sesiones y extraviaban el material de trabajo. El hecho de que les mandaran tampoco ha sido un elemento de su agrado, aunque tal y como hemos visto anteriormente, cuando representaban el rol de tutores sí que les gustaba hacerlo. A pesar de ello, a través del ítem 5 (*Me he sentido bien haciendo el papel de tutorado/a*) del cuestionario final, el 80% de los informantes afirma haberse sentido a gusto desempeñando este papel.

Síntesis (Primaria-Recíproca)

Características buen tutor: Enseña, prepara la ficha, ofrece pistas, corrige errores, explica bien, hace reflexionar al tutorado, evalúa con sinceridad, elogia, ayuda, es educado, bueno, generoso, tiene buen carácter, no se enfada y trata bien.

Características buen tutorado: Preguntar dudas, se esfuerza en hacerlo lo mejor posible, tiene su propia opinión, hace caso, no se enfada, es educado, se porta bien y escucha.

Sentimientos experimentados de tutores: Se han sentido bien y les ha gustado porque... sus compañeros han aprendido, han podido explicar, han mandado, les han hecho caso y se han visto importantes.

Sentimientos experimentados de tutorados: Se han sentido bien y les ha gustado porque... les explicaban y les enseñaban muchas cosas, ha sido cómodo, pero no les ha gustado cuando sus parejas no eran responsables y les mandaban.

b) ANÁLISIS DE LAS MEJORAS ADQUIRIDAS (Primaria-recíproca)

Respecto a los **aprendizajes** adquiridos, consideran que, cuando realizaron el papel de **tutorados** mejoraron la lectura. Destacan que perfeccionaron en la entonación, la pronunciación de ciertos sonidos, la anticipación y en la velocidad lectora. La letra es otro elemento que destacan como algo en lo que han avanzado muchísimo. Consideran que ahora la hacen más legible y bonita. En la figura 21 quedan representadas las mejoras experimentadas por los dos miembros de la pareja.

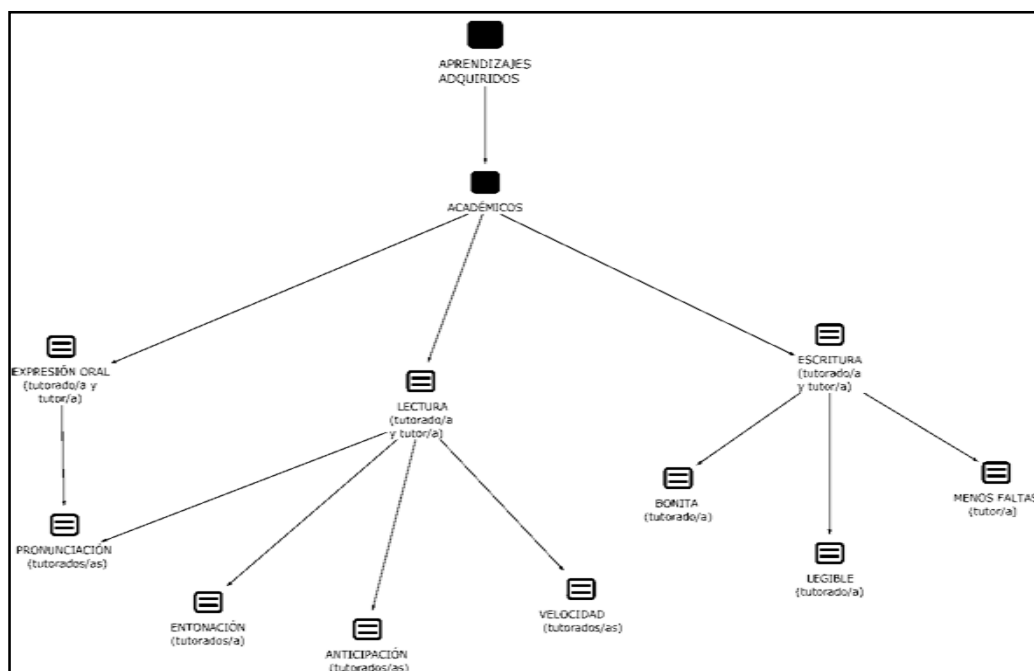


Figura 21. Mejoras experimentadas (Primaria-recíproca)

En las figuras 22 y 23 puede observarse la evolución experimentada por un mismo alumno, en cuanto a la caligrafía se refiere, desde las primeras sesiones hasta el final de la experiencia. Al iniciar el trabajo por parejas la letra es completamente inteligible, pero al concluirse el programa se aprecia un progreso y una mejora evidente.

<p>2. Una volta el/la tutor/a ha endevinat el que has pensat, escriu la definició com a l'exemple.</p> <p><i>elefant</i></p> <p><i>marigallina</i></p>
<p>DIARI DE LA SESSIÓ</p> <p>Escriu el tutorat/da però es reflexiona conjuntament:</p> <p>- Què he après avui (tutorat/da)? <i>escriure</i></p> <p><i>escriure ballarina</i></p>

Figura 22. Ejemplo de ficha de trabajo inicial (Primaria-recíproca)

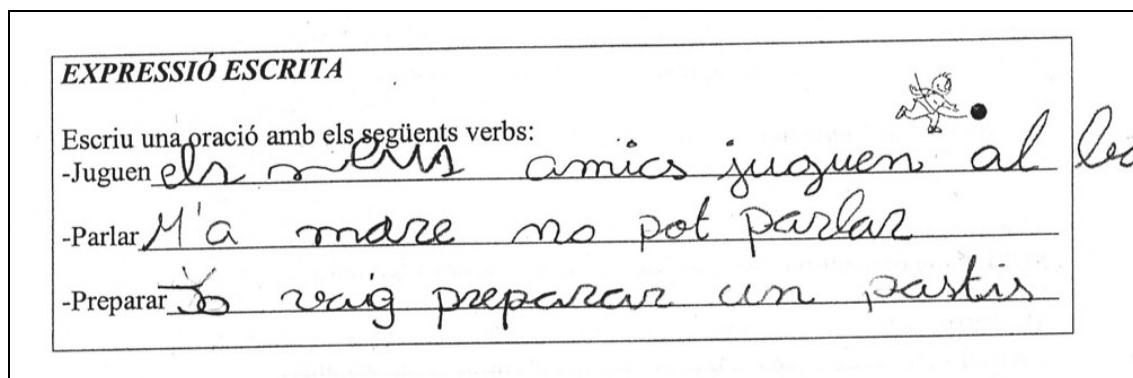


Figura 23. Ejemplo de ficha de trabajo final (Primaria-recíproca)

También creen que hacen mejor las fichas y que responden de forma adecuada a las preguntas que se les plantean al inicio (preguntas para la reflexión en el apartado “Antes de leer”). Respecto a aquellos aspectos que han mejorado ellos como **tutores** señalan que básicamente son los mismos que los que apuntan sobre sus parejas: la lectura y la letra. Pero opinan que ya no cometen tantas faltas de ortografía y que dominan más el lenguaje oral gracias a la ayuda prestada a sus compañeros.

Si indagamos sobre qué miembro de la pareja creen que aprende más se puede observar cómo las opiniones están divididas. Parte del alumnado considera que con ambos roles se aprende dado que los dos reciben ayudas. Los tutores aprenden gracias a las explicaciones de sus familias y los tutorados de las aportaciones de los propios compañeros que ya han revisado las fichas previamente en sus casas.

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

A: Los dos por igual.

L: Muy bien, ¿por qué?

A: 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.

(GDP, A, R, 2)

Además señalan que en la propia dinámica de las sesiones se da un aprendizaje recíproco, porque cuando el alumnado está ejerciendo el papel de tutorado también puede realizar aportaciones y corregir al propio tutor.

Otro sector apuesta porque es el tutorado el que más aprende. En el cuestionario de satisfacción final, un alto porcentaje del alumnado (78,9%) apunta haber aprendido mucho gracias a la ayuda del tutor (*ítem 6. He aprendido mucho gracias a la ayuda del tutor/a*). Argumentan diferentes cuestiones al respecto. Si no saben cualquier cuestión se la pueden preguntar directamente a su pareja, cuya respuesta conocerá por la ayuda que le ha prestado su familia en casa previamente. Es más, los tutores les han enseñado muchas cosas que no

sabían, no sólo cuestiones académicas, sino que también les enseñan a comportarse de forma correcta en clase.

Por su parte, el alumnado que opina que aprende más el tutor apunta a una razón básica. Consideran que la ayuda que reciben de las familias a la hora de preparar la ficha les hace entender mejor todos los contenidos que en ella aparecen y llegar a unos niveles de aprendizaje más profundos. Toda esta información queda representada en la figura 24.

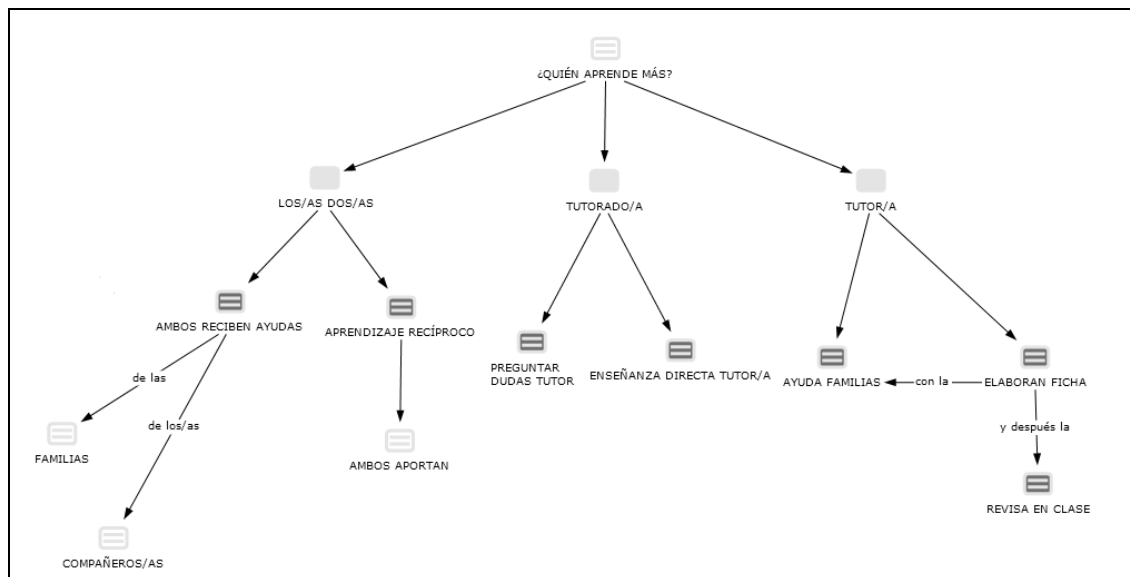


Figura 24. ¿Quién aprende más tutor o tutorado? (Primaria-recíproca)

Añaden que, en definitiva aprenden mucho porque primero tienen que preparar la ficha en casa y después la tienen que volver a repasar y revisar cuando la comparten con los tutorados. El mero hecho de explicar se convierte en un facilitador del aprendizaje y opinan que enseñar es una buena forma de aprender. En este sentido, si revisamos la cuestión referente a *enseñando se aprende* observamos cómo antes de la tutoría, la gran mayoría del alumnado afirmaba que sí se podía aprender (70%). Una vez realizada la experiencia en el aula, las puntuaciones se mantienen prácticamente estables, a pesar de que se puede observar un ligero descenso de las mismas (68,4%). Por lo que respecta al ítem *de los compañeros se puede aprender*, aparece la misma dinámica anterior. Al inicio de la experiencia, el 75% del alumnado estaba de acuerdo con la afirmación, pero al final de la tutoría se produce una bajada en las puntuaciones (68,4%).

Finalmente, en cuanto a la reflexión que han realizado sobre sus propios aprendizajes destacan como básico el diario de la sesión. Este instrumento les ha parecido muy útil. En él señalaban aquello que habían aprendido y aquello que debían mejorar. En los ejemplos de los diarios confeccionados en las sesiones de tutoría (ver figura 25 y 26) observamos cómo apuntan diferentes cuestiones. Por ejemplo, algunas de las mejoras que plantean son

la de realizar buena letra y mejorar en la lectura pero también señalan otros aspectos como haber aprendido a estar atentos.

DIARI DE LA SESSIÓ

Escriu el tutorat/da però es reflexiona conjuntament:
-Què he après avui (tutorat/da)?
es estar atenta

Escriu el tutor/a però es reflexiona conjuntament:
-Què ha de millorar el tutorat/da?
la lletra

La sessió d'avui ha anat:




 **BÉ**  **REGULAR**  **MALAMENT**

Figura 25. Ejemplo diario sesión (Primaria-recíproca)

DIARI DE LA SESSIÓ

Escriu el tutorat/da però es reflexiona conjuntament: Què he après avui (tutorat/da)?
Els dos punts

Escriu el tutor/a però es reflexiona conjuntament: Què ha de millorar el tutorat/da?
La lectura i la caligrafia

La sessió d'avui ha anat:




 **BÉ**  **REGULAR**  **MALAMENT**

Figura 26. Ejemplo diario sesión (Primaria-recíproca)

Esta reflexión debían realizarla entre los dos miembros de la pareja. Relatan que el tutor tenía que estar muy atento a lo largo de la sesión y anotar aquellas cuestiones que su compañero no realizaban del todo bien. Además tenían que señalar los aprendizajes adquiridos por sus parejas.

A: Sí, para ver si mi tutor sabe aquello que tengo que mejorar y lo que he aprendido, y para que mi compañero diga lo que ha aprendido. Porque así, si dice lo que ha aprendido, lo sabrá.
(GDP, A, R, 2)

Es relevante apuntar como inciden varias veces en que, cuando hacían el papel de tutorados, no tenían que enfadarse cuando en el diario de la sesión les alertaban de aquellas

cuestiones que debían revisar. Tenían que comprender que el tutor simplemente señalaba aspectos que consideraba estaban “flojos” para que mejorasen.

En cuanto al **autoconcepto** podemos ir intuyendo algunas cuestiones esenciales a lo largo de los grupos de discusión. Resulta evidente cómo se han sentido haciendo el papel de tutores: *Mi tutorada me ha hecho caso* (GD, A, R, 4). Frase muy frase repetida y que muestra la gran satisfacción con dicho rol. Les gustaba mucho que les escucharan cuando hacían este papel. También apuntan que se han sentido importantes. Destacan 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 señalan que lo que más les ha gustado de la tutoría ha sido 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. Aunque un aspecto que no les ha agradado nada es que no les escucharan mientras estaban explicando y después se copiaran de su ficha.

Eran 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. Dichos elogios variaban en función de las parejas, aunque la gran mayoría utilizaban *¡Muy bien, muy bien!* (GDP, A, R, 4), *Lo has hecho muy bien* (GDP, R, 3) y algunos aplaudían. Les gustaba mucho que les alabaran, esto les animaba a seguir trabajando correctamente.

La posibilidad de poder contar con las familias les ha resultado muy atractiva y han valorado su apoyo muy positivamente. Les ha gustado mucho sentirse respaldados por ellos. Opinan que todas las dudas emergidas en casa han sido resueltas correctamente. La ayuda en casa ha sido prestada principalmente por los padres y las madres, pero también relatan que han contado con la compañía de hermanos, tíos y primos, y del profesorado del aula. Si revisamos los datos del ítem 4 del cuestionario final (*Algún familiar me ayuda a hacer la ficha*) podemos ver cómo esta ayuda se daba en ocasiones (36,8%), pero a pesar de ello, más de la mitad de los informantes sí que las recibía. El grado de ayuda recibido ha sido a diferentes niveles, desde una lectura conjunta y compartida hasta una ayuda esporádica únicamente cuando les surgían dudas concretas, pasando por la corrección final de las fichas una vez elaboradas de forma autónoma. Cuando adoptaban el papel de tutorados la preparación en casa no era tan alta, conscientes de ello señalan cómo, para mejorar la dinámica de trabajo por parejas, tenían que repasar las fichas antes de las sesiones para ir a clase con un mayor conocimiento de la materia.

En cuanto a la **actitud de solidaridad**, a lo largo del desarrollo de las sesiones se desvelan algunos aspectos interesantes relacionados con esta variable (ver figura 27). El alumnado comenta como relevante todo el proceso de ayuda que los tutores han de ofrecer a sus compañeros. De hecho, tal y como ya hemos visto anteriormente, resaltan que un buen tutor ha de ser generoso, y que su función primordial es enseñar todo aquello que saben. Esto se traduce en compartir sus conocimientos.

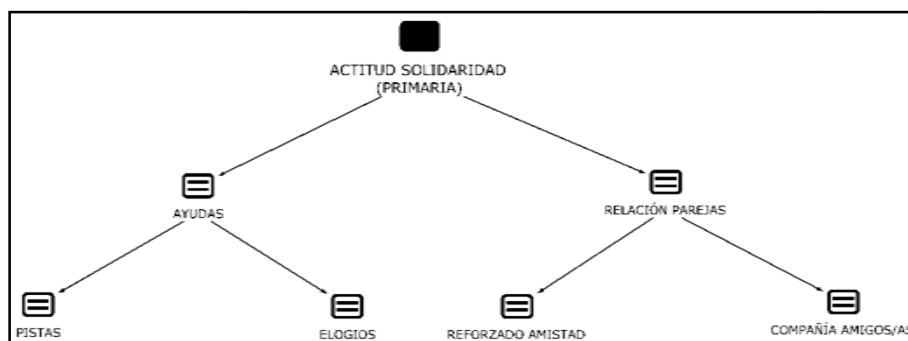


Figura 27. Solidaridad (Primaria-recíproca)

Este proceso les ha generado gran satisfacción. Casi un 85% del alumnado ha valorado mucho y está muy satisfecho con las ayudas recibidas por los tutores (Ítem 7 del cuestionario de satisfacción final: *Estoy satisfecho de la ayuda recibida por el tutor/a*). 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. No perciben cómo una acción difícil el tener que ayudar a sus compañeros mediante pistas. Apuntan que éstas eran del tipo: señalar en el párrafo correspondiente cuando se trataba de un error de lectura o aportar una definición sobre una palabra para que encontraran su significado concreto en el apartado de comprensión lectora.

A: Sí, le daba pistas, cuando es lo de la palabra, saber la palabra le digo por ejemplo: “se pone en la playa para que no te de el sol”, y ella decía, “sombrilla”
(GDU, A, R, 1)

A pesar de que pensaban que no les resultaba complejo, si que consideran que en los ejercicios de gramática y ortografía se encontraban con mayores dificultades a la hora de ayudar a sus compañeros a detectar los errores.

Añaden 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 han avanzado las sesiones creen que su carácter ha mejorado, lo cual les ha permitido 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. (GDP, A, R, 1)

Aquello que más les ha gustado de esta experiencia ha sido el hecho de poder recibir la ayuda y las explicaciones de sus compañeros, el trabajo en red que se ha generado 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.
(GDP, A, R, 1)*

Las relaciones entre las parejas han sido buenas y han trabajado a gusto. En algunas ocasiones, tal y como opinan, por la amistad que les unía desde el inicio de las sesiones, y en otras, por el afecto que se ha ido 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. Señalan que se lo han pasado bien, se han divertido por parejas y además han aprendido. Incluso creen que han reforzado sus relaciones de amistad con el compañero que les ha tocado. Aunque si revisamos la actitud del tutorado a lo largo de las sesiones inciden varias veces en que, en ocasiones, el comportamiento de las parejas no era del todo bueno, y tenían que llamar la atención de sus compañeros para que continuaran con el trabajo. Si sus parejas hacían *bobadas* (GDP, A, R, 1) les molestaba mucho y les desconcentraba.

Cuando adoptaban el papel de tutorados vemos cómo existen algunos alumnos entrevistados muy concretos que apuntan no haber estado a gusto con sus parejas. Las razones que señalan son, el hecho de no ser amigos previamente, la despreocupación a la hora de elaborar la ficha, el comportamiento en clase, y finalmente, la ausencia de forma reiterada de un miembro de la pareja. Si revisamos los datos cuantitativos, cuando en el ítem 2 (*Estoy satisfecho/a de la actitud del tutorado/a en las sesiones de parejas*) del cuestionario final de satisfacción se les pregunta sobre la actitud del tutorado, aproximadamente el 50% de

los informantes apunta haber estado satisfecho. Por su parte, el otro 50% apunta haberlo estado a veces.

5.2.1.4 Secundaria. Modalidad Fija. Tutores

a) ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS BUENOS TUTORES Y TUTORADOS Y SENTIMIENTOS EXPERIMENTADOS (Secundaria-fija-tutor)

Las **características** que ha de tener un **buen tutor** quedan reflejadas de forma resumida en la figura 28.

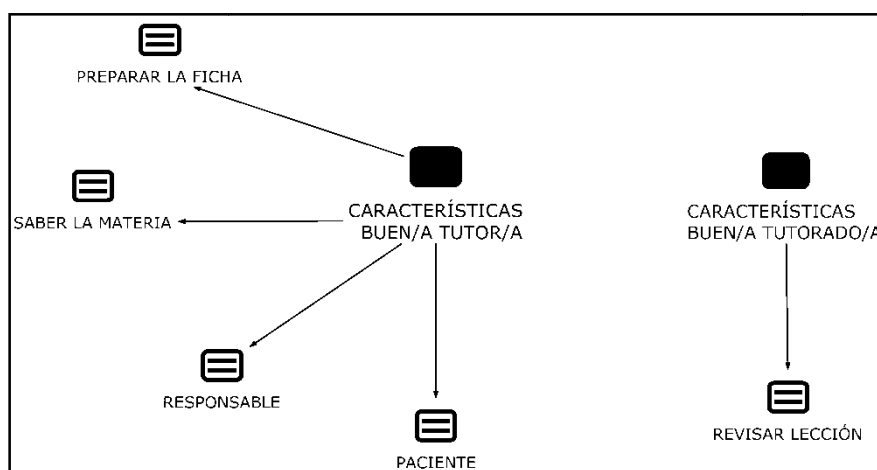


Figura 28. Características de un buen tutor y tutorado (Secundaria-fija-tutores)

Apuntan que han de tener paciencia, rasgo en el que coinciden todos los entrevistados. Consideran que hay que ser paciente sobre todo cuando los tutorados no entienden alguna cosa y se les tiene que volver a repetir la información hasta que la asimilan correctamente.

A: Tener paciencia

L: ¿Por qué es importante?

A: Por que la persona aunque se lo expliques tú, por si no lo acaba de entender

A: Entonces se lo tienes que volver a repetir...

A: Y lo tienes que volver a explicar.

(GDS, A, FT, 1)

Otra característica que identifican como crucial es la responsabilidad, la cual relacionan directamente con la necesidad de prepararse la ficha previamente y con

antelación en cada sesión. Esto comporta la adquisición de una serie de conocimientos que son vitales para poder enseñar adecuadamente. Como se puede observar aluden a cuestiones instruccionales y afectivas como el hecho de ser pacientes. Todas ellas han sido anotadas con igual número de frecuencia entre el alumnado.

Por su parte, la característica que creen más importante de los **buenos tutorados** es la de que sean capaces y tengan el interés de revisar y estudiar la lección que toca antes de las sesiones entre iguales. De este modo les resulta más sencillo explicarles la materia pues ya poseen unos mínimos conocimientos previos y no les supone tan complejo ofrecer pistas. En ocasiones, tal y como apuntan, no sabían cómo hacerlo sin dar la respuesta correcta directamente.

Los **sentimientos** que han experimentado al realizar el rol de tutores han sido buenos. Aseguran haber estado muy a gusto y cómodos y les ha gustado desempeñar este rol, aunque reconocen que les ha supuesto más trabajo.

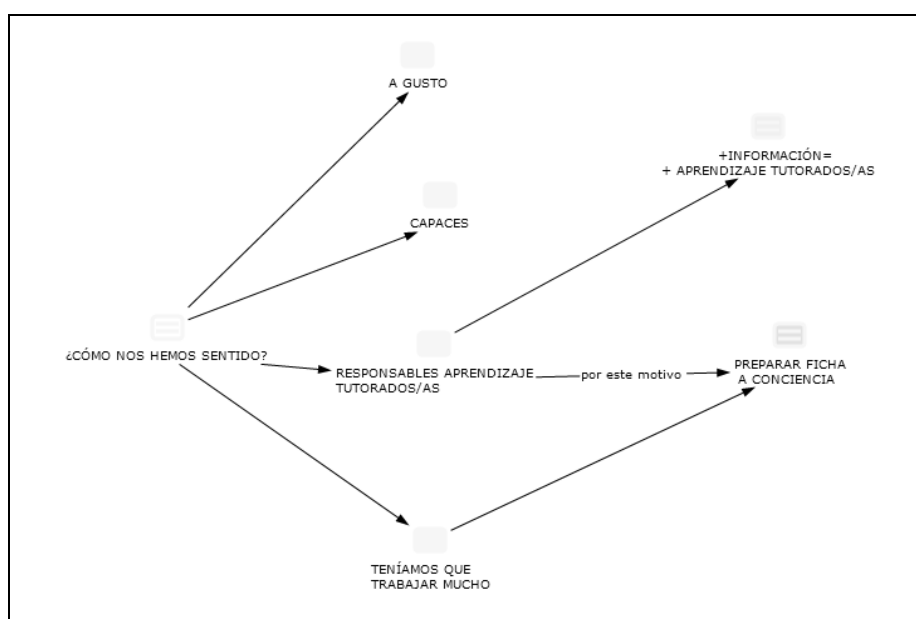


Figura 29. Sentimientos tutores (Secundaria-fija-tutores)

El estudiantado señala que se ha sentido responsable ya que había adquirido un compromiso implícito (y también explícito puesto que había firmado un contrato) con sus tutorados. Debían preparar las fichas correctamente para que sus compañeros aprendieran también correctamente. Comentan que se han visto capaces de poder enseñar, y de demostrar y mostrar todo aquello que se habían preparado previamente en sus casas. Además, apuntan que cuanto más información adicional encontraban, más aspectos y contenidos podían enseñar y más podían aprender sus compañeros. Si revisamos las

puntuaciones obtenidas en el ítem 1 (*Me he sentido bien haciendo el papel de tutor*) del cuestionario final esta situación queda reflejada de forma muy clara. Alrededor del 80% del estudiantado apunta estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, se han sentido bien haciendo este papel.

Síntesis (Secundaria-Fija-Tutores)

Características buen tutor: Prepara la ficha, sabe la materia, es responsable y paciente.

Características buen tutorado: Revisa la lección antes de las sesiones.

Sentimientos experimentados: Se han sentido bien, responsables y capaces, y les ha gustado porque... han estado cómodos aunque han trabajado mucho.

b) ANÁLISIS DE LAS MEJORAS ADQUIRIDAS (Secundaria-fija-tutores)

Respecto a los **aprendizajes** adquiridos, comentan que haciendo el rol de **tutores** han aumentado su rendimiento, reflejado de forma evidente en sus calificaciones. Apuntan que el examen les salió mucho mejor que la prueba realizada en el trimestre pasado donde sólo explicaba el profesor. Creen que han comprendido mejor la materia y esto ha hecho que no les costara tanto estudiar.

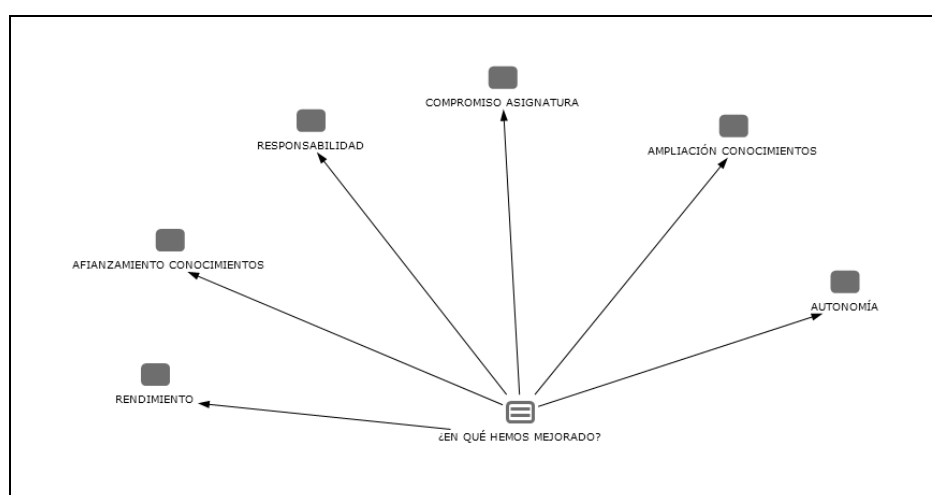


Figura 30. Mejoras experimentadas por el tutor (Secundaria-fija-tutores)

Esta situación la relacionan con el aumento de la responsabilidad y del compromiso con la asignatura. Al tener que revisar los contenidos semanalmente, éstos se han afianzado más y se han ampliado por el hecho de realizar una búsqueda de información adicional.

E: ¿Os habéis hecho más responsables?

A: Hombre, yo creo que en la materia sí, que yo antes, a lo mejor, estudias dos días antes del examen y con las fichas tú estás estudiando desde el principio.

(GDS, A, FT,3)

La autonomía, característica que consideran también han mejorado, se ha transferido a otras asignaturas como Historia o Lengua. Comentan que antes no se molestaban en buscar por internet la información que no encontraban en el libro de texto, pero que, gracias a que con las fichas tenían que hacerlo, han creado un hábito y ahora sí que lo hacen. Por otro lado, opinan que los **tutorados** también han mejorado, han aprendido mucho gracias a su ayuda, ya que, del mismo modo, han aumentado sus calificaciones e incluso han aprobado todos.

Los tutores creen que aprenden más ellos porque consideran que hacen mucho más trabajo. Tienen que leer la ficha, buscar aquella información que no entienden en el libro, y si no la encuentran han de averiguarla a través de otras fuentes. A continuación completar los ejercicios y tratar de pensar en cómo se lo explicarán a sus compañeros. El trabajo en sus casas les ha supuesto una gran inversión de tiempo a pesar de que no existe un consenso en la duración dedicada a la confección de la ficha (desde media hora hasta dos horas). Resaltan cómo aquello que menos les ha gustado es el tiempo excesivo invertido en la elaboración del trabajo en sus hogares. La dificultad del contenido concreto a trabajar en las actividades era uno de los factores que podía enlentecer el proceso de elaboración de las mismas. Además plantean la posibilidad de que pudieran intercambiar los roles para experimentar ambos papeles puesto que les suponía más de trabajo el tener que preparar el material semanalmente.

A: Lo que menos me ha gustado, es que yo, por ejemplo, me hubiera gustado que se cambiaran los papeles, y me hubiera gustado ser tutorada. Porque es que a mí me parecía mucho trabajo hacer una ficha, preferiría, a lo mejor, haber cambiado y que me lo hubieran explicado. (GDS, A, FT, 2)

Este hecho, en contrapartida, les hacía buscar la información por internet y ampliar sus conocimientos, como hemos mencionado anteriormente. Aunque han reclamado que, sí se vuelve a plantear esta forma de trabajo en un futuro, el profesorado les ofrezca más información para poder elaborar las fichas en sus casas.

Pero a pesar de todas estas circunstancias apuntan que si los tutorados muestran interés y se repasan las fichas pueden llegar a aprender lo mismo. Unos aprenden en casa y otros en clase en las propias sesiones por parejas. Piensan que las clases serían más

efectivas si los tutorados se revisaran los contenidos que se iban a trabajar en la ficha previamente, ya que les facilitaría la tarea a ambos miembros de la pareja. Esa situación queda confirmada cuando revisamos los diarios de las sesiones en los que queda reflejado claramente como los propios tutores insisten en las lecturas previas de los temas objeto de estudio (“Tienen que leer dos veces la lección antes de venir”, ver figura 31).

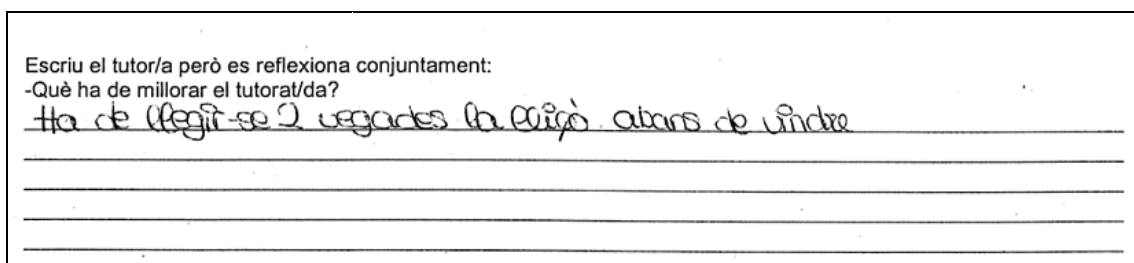


Figura 31. Ejemplo diario de la sesión (Secundaria-fija-tutores)

Si indagamos en la cuestión *de los compañeros se puede aprender*, podemos comprobar cómo las puntuaciones de los tutores muestran estar de acuerdo con la afirmación en un 84,7% de los casos una vez finalizada la tutoría. Por su parte, si analizamos los resultados en el pretest y en el postest sobre el ítem *enseñando se aprende*, vemos cómo el tutor ha mejorado su opinión al respecto. Antes de iniciar la tutoría, había dos tutores que no lo tenían claro, pero al finalizar la experiencia, más del 90% de los participantes está de acuerdo con dicha afirmación.

En cuanto al **autoconcepto** se puede entrever como éste se ha visto influenciado con la tutoría entre iguales. Inciden en la potencialidad que ha tenido para ellos el poder participar en la dinámica de las clases.

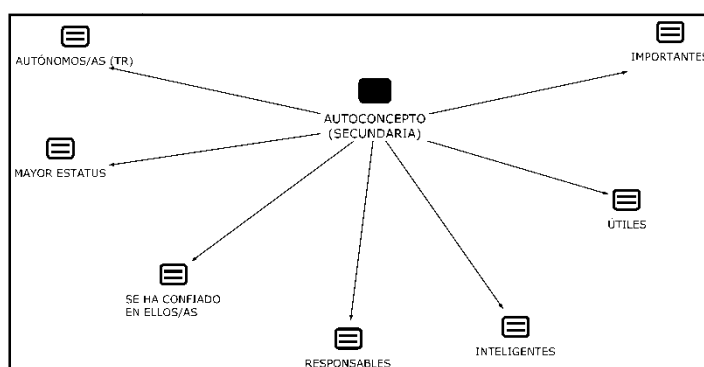


Figura 32. Autoconcepto (Secundaria-fija-tutores)

Se les ha brindado la oportunidad y se les ha dado la confianza de poder implicarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus compañeros. Se han visto capaces de poder enseñar a sus parejas. Además este papel ha hecho que se perciban a sí mismos como más

autónomos y responsables. Son independientes a la hora de buscar información adicional, situación que se ha extrapolado a otras asignaturas. Opinan que, en cambio con el rol de tutorado esto es más complejo de conseguir. Requiere de menos trabajo y es más fácil desempeñarlo porque recibe ayudas y apoyos por parte de sus compañeros. Consideran que se han hecho más responsables, aspecto que también se ha transferido a otras materias.

Apuntan que la tutoría entre iguales, les ha resultado ser una dinámica amena, divertida y participativa, por este motivo las clases se les han pasado volando. Relatan que las metodologías que se utilizan en la gran mayoría de las asignaturas del instituto son siempre las mismas. El profesor explica y una vez concluida la disertación por su parte completan ejercicios de forma individual. Si se revisan los resultados del ítem 6 del cuestionario de satisfacción final (*Me gustaría trabajar a través de la tutoría entre iguales en las otras asignaturas*), algo más del 50% del estudiantado apunta que le gustaría trabajar a través de esta metodología en otras materias. El tener un mayor protagonismo les ha atraído y les ha generado gran satisfacción. Son agentes activos en proceso de enseñanza-aprendizaje.

La **actitud de solidaridad**, es un factor que se va construyendo a lo largo de los grupos de discusión (ver figura 33). Aquello que más les ha gustado de esta experiencia es que, a través de la ayuda a sus compañeros, ellos mismos también han aprendido. Tal y como relatan han aprendido mucho más, han ampliado sus conocimientos, y se han visto capaces de poder hacer llegar a sus iguales algún contenido que previamente habían revisado. Destacan cómo les ha enriquecido el proceso de ayuda y la satisfacción que les ha producido ver los resultados finales de los tutorados, los cuales han sido altos.

A: Lo que más me ha gustado es no estar tan atento a lo que dice el profesor, sino que hablar entre compañeros es mucho mejor. (GDS, A, FT, 2)

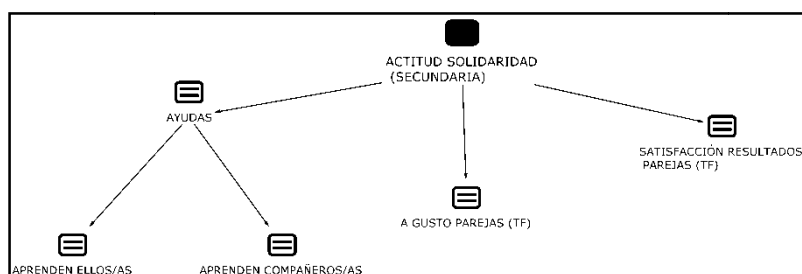


Figura 33. Solidaridad (Secundaria-fija-tutores)

La estrategia que han utilizado cuando sus tutorados no entendían alguna cosa era volver a explicar la actividad de forma más sencilla o bien de forma diferente con otras

palabras. En el caso de que las explicaciones no fueran efectivas, recurrían directamente a las pistas.

La gran mayoría del alumnado opina que ha estado muy a gusto con la pareja que les ha tocado. Han valorado muy positivamente el poder comunicarse con ellos e intercambiar puntos de vista diferentes a los suyos, lo cual les ha enriquecido mutuamente.

A: Dialogando, y no es lo mismo estar escuchando, si no que intercambiamos, que esto no lo entiendo, esto sí... (GDS A, FT, 3)

Aunque encontramos un caso concreto al que le hubiese gustado cambiar de pareja puesto que sentía que su compañero no le hacía caso y no se esforzaba lo suficiente. Consideran que su actitud ha sido positiva y les han hecho bastante caso. A pesar de que, en ocasiones, tenían que animarles un poco porque no tenían ganas de trabajar o bien centrarles para que prestaran atención puesto que se despistaban y hablaban de otros temas. Cuando indagamos a través del ítem 3 (*Estoy satisfecho/a de la actitud del tutorado en las sesiones de parejas*) del cuestionario final, más del 90% de los tutores responden estar satisfechos con la actitud del tutorado.

5.2.1.5 Secundaria. Modalidad Fija. Tutorados

a) ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS BUENOS TUTORES Y TUTORADOS Y SENTIMIENTOS EXPERIMENTADOS (Secundaria-fija-tutorado)

El alumnado apunta que un **buen tutorado** (ver figura 34), una vez experimentado este papel, ha de ser trabajador y aplicado. Es necesario hacer caso al tutor y estar atento a todas las explicaciones que ofrecen. También consideran como una virtud importante el ser curioso y mostrar interés y ganas por aquello que se está aprendiendo.

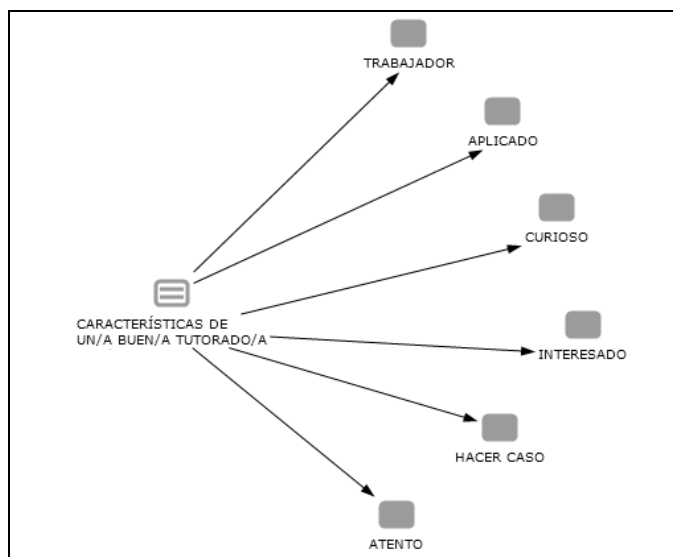


Figura 34. Características de un buen tutorado. (Secundaria-fija-tutorados)

La cuestión que aparece con mayor frecuencia y que enuncian como básica es el hacer caso a su pareja, seguidamente anotan estar atento, escuchar y tener ganas de aprender.

Por su parte, los **buenos tutores** han de saber escuchar a sus parejas, ser muy pacientes y responsables. En este sentido, plantean que sus compañeros siempre llevaban la ficha completa a clase y que les ofrecían pistas cuando detectaban sus errores. Opinan que se han responsabilizado de su tarea a lo largo de todo el trimestre.

Se han sentido muy a **gusto** realizando el papel de **tutorados**. Esta situación la relacionan con la propia dinámica en sí y con las parejas que les han tocado. Consideran que se ha establecido un clima de confianza con sus compañeros tutores lo cual les ha permitido plantear más dudas sobre la materia. Señalan que, en ocasiones, les cuesta bastante preguntar al profesorado por el miedo a cometer un error o por plantear cuestiones improcedentes o consideradas por ellos mismos como “chorradas”. En cambio, con sus parejas, al estar en un ambiente más cercano y relajado, este hecho no se ha dado.

L: A ti ¿te ha gustado hacer el papel de tutorado?

A: Claro

L: ¿Por qué?

A: Porque no es lo mismo, estás en clase con mucha gente y como que te cortas un poco, ¿no?, a decirle cualquier cosa al profesor, cualquier pregunta “chorra”, si se lo pregunto, y si lo pregunto y es una tontería, ¿qué? No es lo mismo, estás ahí con un amigo y te ayuda más, claro. (GDS, A, Ft, 2)

Además, dado que comparten el mismo vocabulario, les ha resultado más fácil comprender las explicaciones de los tutorados.

A: Como es una persona de tu edad, pues, como también gasta expresiones que tú gastas normalmente, te lo explica de una forma que tú puedas entenderlo, y como siempre está prestándote atención y no hay tanta gente, pues... (GDS, A, Ft, 2)

El 100% del alumnado, en el cuestionario final de satisfacción (*Ítem 1. Me he sentido bien haciendo el papel de tutorado/a*), señala que se ha sentido muy a gusto desempeñando el papel de tutorado.

Síntesis (Secundaria-Fija-Tutorados)

Características buen tutor: Sabe escuchar, paciente y responsable.

Características buen tutorado: Trabajador, aplicado, curioso, interesado, atento y hace caso.

Sentimientos experimentados: Se han sentido a gusto por el clima de confianza y por la dinámica en sí, la cercanía para preguntar dudas y el compartir el mismo vocabulario.

b) ANÁLISIS DE LAS MEJORAS ADQUIRIDAS (Secundaria-fija-tutorados)

Respecto a los **aprendizajes adquiridos** opinan que gracias a la tutoría entre iguales trabajan mucho más en clase y tienen más ganas de aprender. El cambio más sustancial que han experimentado ha sido en el rendimiento académico. Plantean que sus calificaciones se han incrementado considerablemente respecto a las del trimestre anterior. Este aumento se ha dado gracias al apoyo de sus tutores. También afirman que les han ayudado a organizarse y a ser algo más ordenados. Comentan que al inicio de las sesiones estaban más distraídos y más pendientes de lo que hacían el resto de parejas que de su propio trabajo. A medida que avanzaron con el programa se centraron más. Han notado que se han hecho más responsables y que su conducta ha mejorado.

Consideran que los dos miembros de la pareja aprenden por igual. Por una parte, los tutores aprenden en sus casas porque se preparan las fichas y buscan información. Y por otra, los tutorados aprenden en clase gracias a las ayudas que reciben de los compañeros que se lo han trabajado previamente y que les ofrecen los contenidos y la información de una forma más sencilla.

A: Yo creo que sí porque, quieras o no, es la misma lección y aunque el tutor se lo prepare en casa antes de explicártelo a ti, y tú te lo estudias después para sabértelo es lo mismo, en unas palabras o en otras, es lo mismo. (GDS, A, Ft, 2)

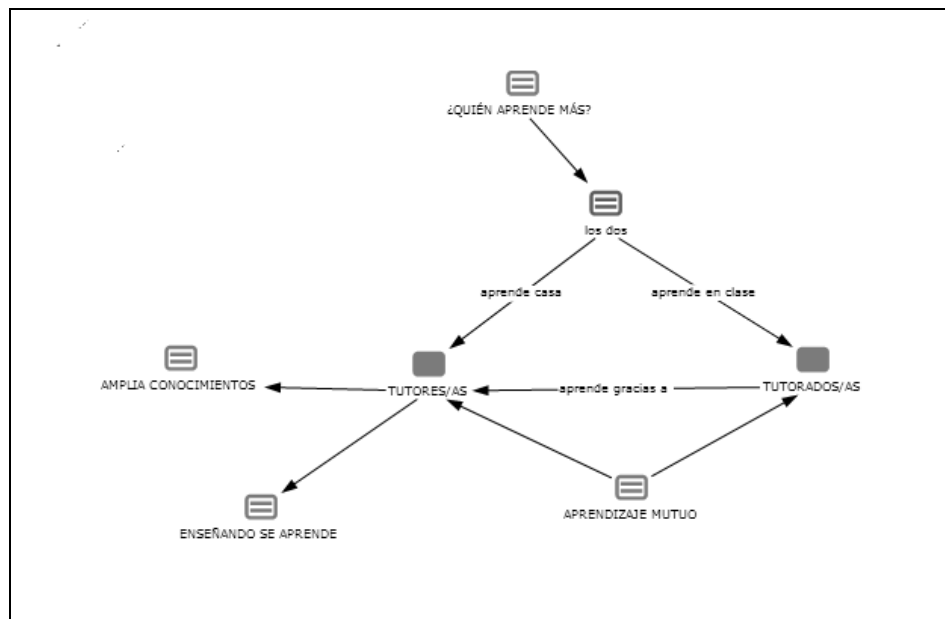


Figura 35. ¿Quién aprende más tutor o tutorado? (Secundaria-fija-tutorados)

Observamos cómo algunos alumnos comentan que se da un aprendizaje mutuo, es decir, que existe un aprendizaje recíproco y se nutren de lo que saben ambos. Incluso apuntan que a la hora de completar la ficha en clase se planteaban cuestiones y las resolvían entre los dos. Aunque también señalan que el tutor tiene la posibilidad de ampliar sus conocimientos. Esto se debe a que a la hora de elaborar la ficha puede encontrar información que no aparece en el libro de texto y que únicamente está disponible en internet o en otras fuentes. Han aprendido más y además son conscientes de que lo han hecho y que ha sido gracias al trabajo con los iguales.

A pesar de que el diario de la sesión estaba pensado para que el alumnado reflexionara sobre los propios aprendizajes adquiridos, creen que no les ha sido de utilidad y que, en muchas ocasiones, no sabían que anotar en él. A pesar de esta situación las parejas lo completaban diariamente y señalaban aquellos aspectos nuevos que aparecían en las fichas y que nunca habían visto antes como “*cosas sobre las hormonas, vocabulario, etc.*” (ver figura 36).

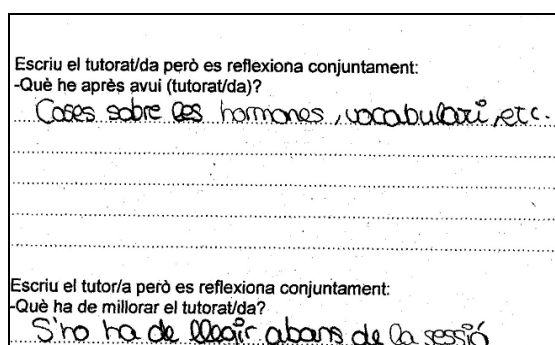


Figura 36. Ejemplo diario sesión (Secundaria-fija-tutorados)

Sobre la cuestión *de los/as compañeros/as se puede aprender*, todo el alumnado, antes de comenzar con la tutoría, planteaba que se podía aprender de los compañeros. Al finalizar la experiencia este valor no se modifica y las puntuaciones se mantienen relativamente estables a pesar de que en el pretest los valores son algo más extremos y se decantan de forma mayoritaria por la opción “Muy de acuerdo”. Por su parte, en el ítem *enseñando se aprende*, en los dos momentos del análisis, sus concepciones iniciales ya son muy altas. A pesar de ello uno de los participantes cambia de parecer, haciendo que aumenten las puntuaciones del “sí”, pasando de un 84,7% a un 92,3% concluida la tutoría. Por tanto, casi la totalidad de los informantes conviene estar de acuerdo con esta afirmación.

Están muy satisfechos con las mejoras experimentadas y comparan la tutoría entre iguales con los métodos de otras asignaturas donde se dedican únicamente a escuchar al profesor, a hacer los ejercicios que les plantean, a copiar o a hablar de cosas que nada tienen que ver con la materia. En los grupos de discusión, proponen que les gustaría trabajar de este modo en otro tipo de asignaturas. A pesar de ello únicamente la mitad del estudiantado (54%) en el ítem 6 (*Me gustaría trabajar a través de la tutoría entre iguales en las otras asignaturas*) del cuestionario final, afirma que le gustaría trabajar a través de la tutoría en las otras materias que se imparten en el instituto.

En cuanto al **autoconcepto**, también podemos intuir ciertos aspectos relacionados con esta variable a lo largo de los grupos de discusión. Cuando se les preguntó si les hubiese gustado desempeñar el papel de tutores, comentan que les parece un rol con demasiada responsabilidad (a pesar de que se ven a sí mismos como más responsables y con una conducta más buena que antes). Añaden que tendrían la incertidumbre de si están explicando la materia de forma adecuada, o de si cometen errores en sus interacciones.

E: ¿Os hubiera gustado hacer el papel de tutores?

*A: No, como tienes que estudiártelo, tienes que hacer la ficha antes, tienes que preparártelo todo, y te lo tienes que saber todo para poder explicarlo al otro si alguna cosa no se la sabe, pues tienes esa duda, ¡Ay, si no se lo explico bien! Tienes esto de decir, a lo mejor no se lo explico bien y después se equivoca, entonces...
(GDS, A, Ft, 2)*

A pesar de ello, algunos alumnos, opinan que no les hubiese importado ser tutores porque así parecerían más “importantes” y podrían ayudar a otros compañeros que lo necesitaran. Parte del alumnado plantea que en el futuro se realizase la tutoría recíproca. Les hubiese gustado tener la oportunidad de poder ayudar a sus compañeros y poder

experimentarlo en sus “propias carnes”. Al hilo de estas anotaciones aparece una discusión muy interesante que se plantean los propios alumnos sobre quiénes tienen mayores conocimientos, si los tutores o tutorados.

A: Viene siendo lo mismo un tutor que un tutorado, pero el tutor sabe más
E: ¿Pensáis que sabe más un tutor?
A: No
A: No
A: No
A: Al revés
A: Sabe lo mismo lo que pasa que se lo prepara antes para poder explicarlo
A: Claro, antes se tiene que preparar la ficha
A: Es que a lo mejor, por ejemplo, el tutorado sabe lo mismo que el tutor pero no sabe explicarlo bien, ¿no?
A: No nos engañemos, ehh, que no sería lo mismo mi tutora que yo...
(GDS, A, Ft, 2)

No les agradaba el hecho de que sus compañeros les riñesen o les alertasen de que tenían que estudiar más, y no sólo en la asignatura en la que se planteaba la tutoría, si no que en el resto de materias también. No les gustaba que fueran tan estrictos. También se quejan de los momentos en que los tutores se distraían y hablaban con el resto de compañeros y no les hacían caso, eso les molestaba.

A lo largo de las conversaciones con el alumnado se pueden observar algunos aspectos clave relacionados con la **actitud de solidaridad**. Creen que les han prestado una ayuda y una atención más individualizada. Se han interesado más por la materia por estar con un compañero. Incluso afirman que pueden aprender más de ellos (de sus pares) que de los propios docentes. Si revisamos el ítem 2 (*He aprendido mucho gracias a la ayuda del tutor/a*) del cuestionario final podemos observar como prácticamente la totalidad del alumnado plantea haber aprendido mucho gracias a la ayuda de sus compañeros tutores (92%). La totalidad del estudiantado está satisfecho con la ayuda recibida tal y como evidencian los resultados del ítem 3 del cuestionario final (*Estoy satisfecho/a de la ayuda recibida por el tutor/a*). Las explicaciones que les ofrecían sus compañeros les eran más cercanas, les llegaban más y por tanto lo entendían todo mejor.

A: A mí, por ejemplo, cosas que salían en las fichas y en el libro no salían, y que te lo explicara la tutora, te lo explicaba de una manera que tú lo comprendías más que si, en cambio lo pusiera en el libro. (GDS, A, Ft, 1)

Destacan la ayuda que les han brindado en la propia aula en las sesiones, pero también en otros momentos que la requerían (fuera de las clases, por ejemplo).

A: A mí me ha gustado que tú tienes ahí a un profesor, tú puedes ir a preguntarle lo que sea a la hora del patio pero, si tú tienes a un tutor, está encima de ti y te puede ayudar a estudiar y cosas de esas, pero un profesor ya no es lo mismo. (GDS, A, Ft, 2)

Es más, se han apoyado entre las diferentes parejas, ya que si tenían cualquier duda que no podían resolver entre ellos acudían a preguntar a los compañeros del resto de la clase.

La relación con sus parejas ha sido buena, han trabajado a gusto con ellas y no han experimentado ningún conflicto. Creen que también ha mejorado la confianza entre las parejas y se han establecido lazos más profundos con sus compañeros. Consideran que es muy importante tener a un buen tutor y que, para que la relación funcione, debe ser alguien con quien se lleven bien. La actitud de los tutores era correcta, apuntan que algunos eran un poco directivos, pero que este hecho les ayudaba a centrarse y concentrarse para no despistarse, ya que si no lo hacían, les llamaban la atención.

E: ¿Eráis amigos antes?

A: Yo, por ejemplo con mi tutora, no me hablaba mucho, pero desde esto ella me pide las cosas, hablamos más

E: ¿Os habéis hecho más amigos?

A: Sí

(GDS, A, Ft, 1)

5.2.1.6 Secundaria. Modalidad Recíproca

a) **ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS BUENOS TUTORES Y TUTORADOS Y SENTIMIENTOS EXPERIMENTADOS (Secundaria-recíproca)**

En este caso no distinguiremos entre tutores y tutorados puesto que todos ellos han tenido la oportunidad de realizar ambos papeles. Respecto a las características de un **buen tutor** (ver figura 37), el alumnado señala en reiteradas ocasiones y de forma unánime que la paciencia es un factor fundamental y necesario. Además han de ser responsables, ofrecer ayudas y mostrar interés por la tarea de enseñanza y por el tutorado. Han de saber expresarse correctamente para poder hacerse comprender y entender adecuadamente. Consideran que también han de ser comprensivos. Las cuestiones que más destacan son la

paciencia, tal y como hemos dicho anteriormente y mostrar interés hacia sus compañeros. En la figura 37 pueden observarse tanto factores instruccionales como afectivos.

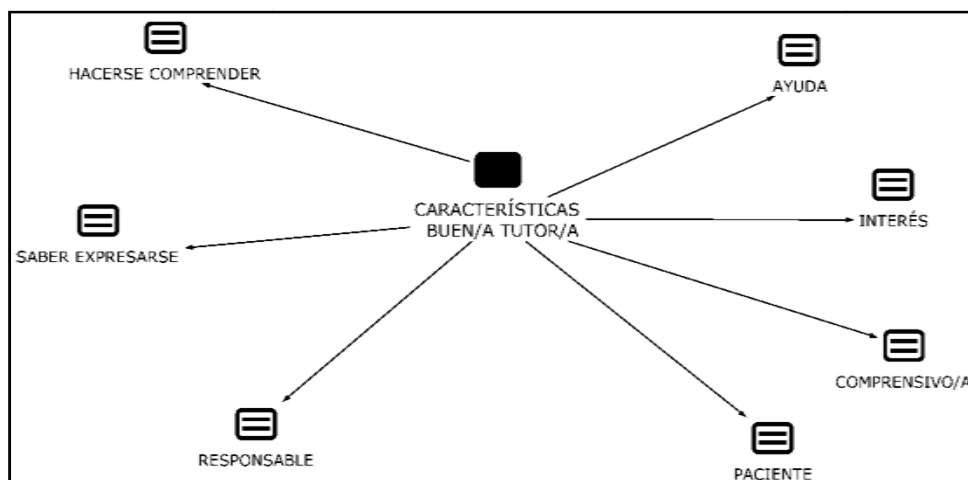


Figura 37. Características de un buen tutor (Secundaria-recíproca)

Por su parte, cuando se refieren a los **buenos tutorados** (ver figura 38) consideran que éstos han de ser agradables, tener interés y ganas. Han de estar atentos a las explicaciones de los compañeros, escucharles y hacer caso de las sugerencias que proponen los tutores. Aunque es vital que pregunten todas aquellas dudas que les surjan en el momento de la tutoría y ser también pacientes. La característica que mayormente remarcan es la de mostrar interés hacia la tarea.

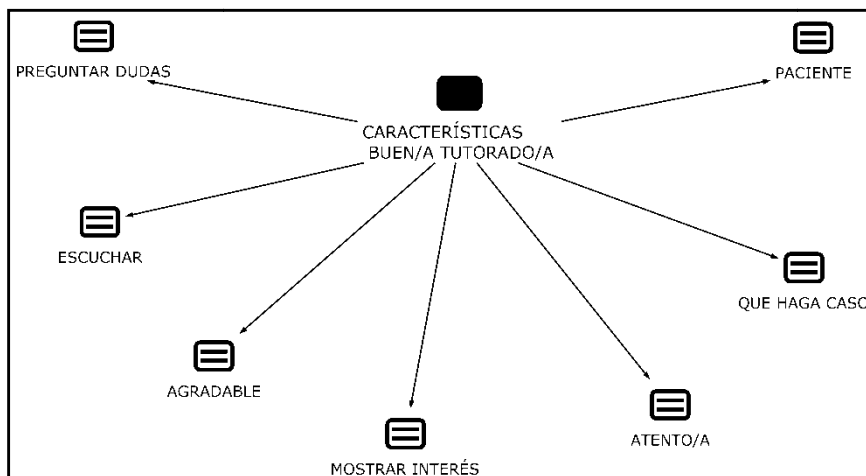


Figura 38. Características de un buen tutorado (Secundaria-recíproca)

Cuando planteamos al alumnado cuáles han sido sus **sentimientos** respecto al desarrollo de cada uno de los roles encontramos emociones diferentes. En la figura 39 se pueden apreciar los diversos matices de forma resumida.

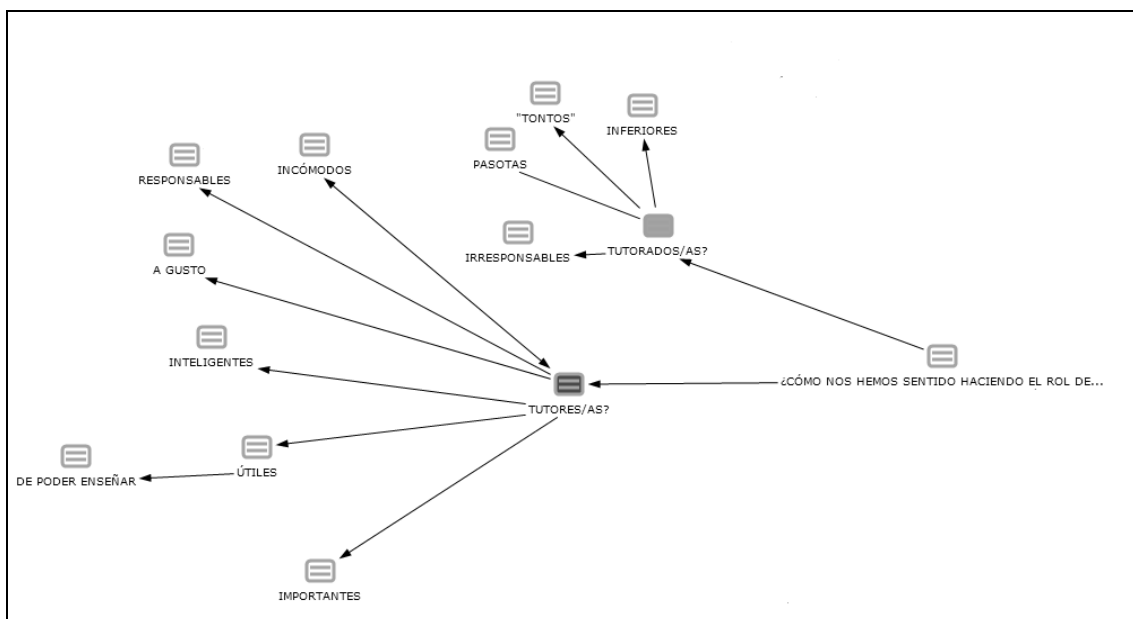


Figura 39. Sentimientos rol de tutor y de tutorado (Secundaria-recíproca)

El poder desempeñar el papel de **tutor** les ha hecho que se hayan sentido importantes e incluso más inteligentes. Apuntan que se veían más responsables y útiles pues tenían la misión de enseñar a sus compañeros. En general, se han sentido bien a pesar de que cuando el tutorado tenía dudas y ellos no sabían resolverlas se sentían incómodos y tenían miedo a equivocarse. Les ha sido fácil desempeñarlo porque podían prepararse la ficha en casa y después en las sesiones podían consultarla rápidamente. Esta situación les daba bastante seguridad. Prácticamente la totalidad de los tutores se han sentido bien desempeñando este rol. Este hecho queda reflejado en las respuestas ofrecidas en el ítem 1 del cuestionario final (*Me he sentido bien haciendo el papel de tutor/a*) donde casi un 95% asegura haber estado a gusto.

Mantienen que en el momento en que cambiaban a tutorados se veían a sí mismos como más pasotas e irresponsables. Incluso, parte del alumnado entrevistado, ha acuñado que se sentía algo inferior. A pesar de estas percepciones, cuando se indaga sobre cuál es el rol que más les ha gustado desempeñar apuntan que el de tutorado. Les ha agradado por dos razones básicas. Por una parte, porque consideran que es mucho más fácil realizarlo por las ayudas y las pistas que reciben. Y por otra, porque han entendido mejor la materia y si había alguna cuestión que no comprendían rápidamente se la explicaban sus parejas.

A: Yo lo entiendo mejor si tengo una persona al lado y me lo explica todo, que si tengo a un profesor sólo y explica para todos. (GDS, A, R, 1)

Cuando indagamos a través del cuestionario final de satisfacción sobre cómo se han sentido realizando el rol de tutorado (*ítem 4 Me he sentido bien haciendo el papel de tutorado/a*), el 60% de los participantes comenta haberse sentido bien haciendo este papel.

Síntesis (Secundaria-Recíproca)

Características buen tutor: Se hace comprender, sabe expresarse, es responsable, paciente, comprensivo, muestra interés y ayuda.

Características buen tutorado: Pregunta dudas, escucha, es agradable, muestra interés, está atento, hace caso y es paciente.

Sentimientos experimentados como tutores: Se han sentido a gusto y bien, se han sentido importantes, responsables, útiles pero cuando no sabían resolver dudas se han sentido incómodos.

Sentimientos experimentados como tutorados: No se han sentido tan a gusto, se veían a sí mismos más pasotas e irresponsables e incluso inferiores.

b) ANÁLISIS DE LAS MEJORAS ADQUIRIDAS (Secundaria-recíproca)

En cuanto a los **aprendizajes adquiridos**, consideran que han mejorado muchísimo en su rendimiento académico y por consiguiente en sus notas. Plantean que han afianzado sus conocimientos respecto a la materia. Esto se debe a que han tenido que trabajar en casa y después en clase. Aseguran que en el propio trabajo por parejas ha mejorado, han constatado un cambio sustancial desde las primeras sesiones hasta el final del programa. Opinan que las fichas las realizaban de una forma más rápida porque ya tenían adquirida la dinámica de trabajo. Además el tutorado no requería de tantas pistas para llegar a la respuesta correcta. En las primeras sesiones, cuando hacían el rol de tutores les costaba que sus parejas se concentraran y les escucharan, tenían que esforzarse por reclamar su atención. Esta situación no duró mucho tiempo, y en pocas sesiones, cogieron el ritmo. Cuando hacían el papel de tutores señalan que se lo tenían que trabajar mucho en casa. El trabajo previo a la dinámica de las sesiones les ha resultado costoso. Por una parte, porque no únicamente debían buscar en el libro de texto, ya que había contenidos que sólo podían encontrar en internet. Y por otra, porque después debían hacer el esfuerzo de plantear cómo iban a transmitir y a explicar esa información a sus parejas. No tienen la percepción de que ofrecer las pistas les haya resultado complejo.

Un aspecto crucial son las creencias que posee el alumnado sobre quien aprende más, si tutor o tutorado. Existe una diversidad de opiniones al respecto tal y como se aprecia en la figura 40.

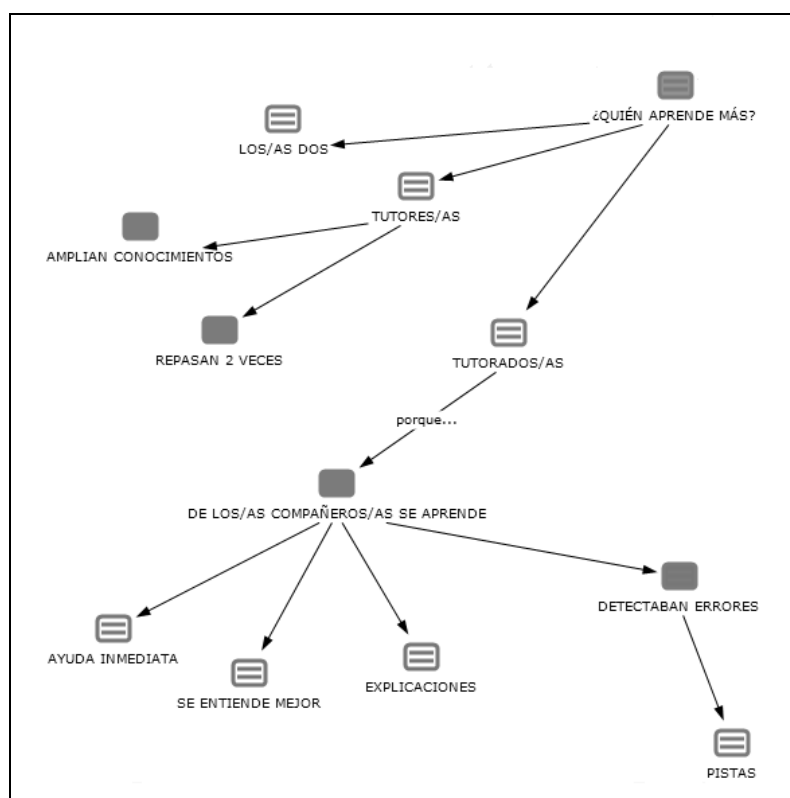


Figura 40. ¿Quién aprende más tutor o tutorado? (Secundaria-reciproca)

El alumnado que ha señalado que de tutor aprende más ha apuntado dos razones fundamentales. En primer lugar, porque consideran que al realizar la ficha en casa, además de los contenidos propios de la misma, ampliaban con información de internet o de otros recursos como el libro de texto o enciclopedias. Y en segundo lugar, porque el hecho de hacer la ficha en casa y después tener que volver a repasarla en clase cuando se la explicaban al tutorado, ha dado lugar a que aumenten el aprendizajes de los contenidos.

El alumnado que opina que se aprende más haciendo de tutorado alude a que en las sesiones de clase tenía que leer los ejercicios, pensarlos, buscarlos en el libro y después escribirlos. De este modo aseguran que han aprendido mucho más. Además creen que de los compañeros se puede aprender sobre manera, y que de hecho, han aprendido gracias a las explicaciones que les ofrecían. Al ser compañeros lo entendían más fácilmente y las ayudas les llegaban de inmediato. Aunque también señalan que haciendo ambos roles se aprende no aportan argumentos al respecto, simplemente apuntan que los dos aprenden.

Cuando les preguntamos al inicio de la experiencia sobre si *enseñando se aprende*, la gran mayoría del alumnado afirmó que sí (81,3%). Una vez llevada a cabo la experiencia, las puntuaciones aumentan algo más quedando por encima del 90%. Respecto a la cuestión, *de los compañeros se puede aprender*, las puntuaciones de partida son muy altas, conformando las

opciones de acuerdo y de muy de acuerdo el 100% de las respuestas. Estos valores experimentan un ligero descenso en el postest, ya que existen dos personas que consideran no tienen una opinión al respecto (13,3%). A pesar de estos casos en concreto, una vez concluida la experiencia, más del 85% del alumnado apunta que efectivamente se puede aprender de los compañeros.

Finalmente, por lo que respecta a la reflexión de los propios aprendizajes adquiridos, opinan que el diario de la sesión que debían cumplimentar al finalizar la tutoría entre iguales no les ha resultado demasiado valioso. Cuando acababan la ficha eran conscientes de los errores que habían cometido y por tanto no veían la utilidad de tener que anotarlos.

Respecto al **autoconcepto**, han experimentado dos sentimientos diferenciados según el rol desempeñado. Estos aspectos ya los hemos comentado con anterioridad pero es necesario volver a retomarlos. En el momento en que realizaban el papel de tutores se veían a sí mismos con un mayor estatus, más importantes e inteligentes, útiles y responsables. Por el contrario, cuando intercambiaban el rol y pasaban a ser tutorados esos sentimientos cambiaban. Se sentían algo inferiores, pasotas e irresponsables. De todos modos, consideran que su autoconfianza ha mejorado, que son mucho más autónomos y que su conducta también ha evolucionado favorablemente. Se han visto capaces de poder explicar a sus compañeros. Comentan que cuando han hecho el papel de tutorado, sus parejas les detectaban los errores rápidamente. Utilizaban las pistas para ayudarles a encontrar los posibles fallos. Pero señalan que, en ciertas ocasiones, cuando eran los propios tutorados los que les corregían algunos errores que cometían se sentían incómodos. En el momento en que desempeñaban el papel de tutor y debían explicar a sus parejas un ejercicio, si los tutorados continuaban sin entenderlo, se ponían nerviosos por esa falta de comprensión.

A: Y cuando te corregía el otro (el alumno que hacía el papel de tutorado)

E: ¿Cuándo os corregían que pasaba?

A: Te quedabas con cara de tonto

E: ¿Por qué os corregían?

A: Porque lo habíamos hecho mal

E: Pero ¿por qué lo habíais hecho mal?

A: No, porque estaba mal

E: Porque no lo habíais preparado en casa

A: No, porque estaba mal la respuesta, no sé

A: Cuando tú le corregías algo, de repente él (el tutorado) te corregía a ti algo también

E: ¿Entonces os hacía sentir un poco mal?

A: No, incómodos

(GDS, A, R, 2)

En cuanto a la **actitud de solidaridad**, opinan que, precisamente, ese aumento en el rendimiento académico se debe directamente al trabajo por parejas y a la ayuda prestada por el tutor. Consideran estar realmente satisfechos con dicha ayuda, y el 80% del alumnado lo afirma de ese modo (*Ítem 6: Estoy satisfecho/a de la ayuda recibida por el tutor/a*). Apuntan que ha habido una predisposición positiva por parte de los tutores. Elaboraban las fichas en todas las sesiones de trabajo por parejas demostrando el compromiso adquirido por la materia, *Muy bien, yo me creía que no iba a hacer la ficha ni nada, pero sí, sí, la hizo siempre*. (GDS, A, R, 2). Eran comprensivos, y si había cualquier aspecto que no entendían lo trataban de explicar sin anticipar la respuesta correcta. Aquello que más les ha gustado es el hecho de que han aprendido mucho divirtiéndose en un ambiente que es el suyo, en un clima más relajado y libre. Les gustaría continuar con este trabajo a lo largo del tercer trimestre e incluso que se pudiese incorporar en otras asignaturas. Este hecho se potencia dado que no están muy satisfechos con el desarrollo de la dinámica de las diferentes materias donde, de forma habitual, el profesorado explica y después se realizan ejercicios sobre el tema. Las clases se les hacen pesadas y muy aburridas. Situación que contrasta y es totalmente diferente con el trabajo por parejas. Creen que con esta metodología la figura del docente es totalmente distinta. El profesor está en el aula pero únicamente interviene en momentos muy puntuales donde aparecen dudas concretas de las fichas. En el ítem 9 del cuestionario final (*Me gustaría trabajar a través de la tutoría entre iguales en las otras asignaturas*), algo más del 70% de los participantes apuntan que les gustaría seguir trabajando entre iguales en otras materias que se imparten en el curso. Califican a la tutoría entre iguales como una forma de trabajo entretenida donde los cincuenta minutos de clase se pasan más rápidamente.

Han reforzado su amistad puesto que han tenido la oportunidad de hablar más con sus parejas. Esta situación viene influenciada por el hecho de que en las sesiones les prestaban mucha atención y les hacían caso. En los momentos en que se despistaban un poco los animaban para que se centraran de nuevo. Si revisamos el ítem 3 del cuestionario final (*Estoy satisfecho de la actitud del tutorado/a en las sesiones de parejas*), vemos como el 74% se muestra satisfecho con la actitud del tutorado. Aunque señalan que les hubiese gustado cambiar de pareja, indagando más sobre el tema pensaron que posiblemente no hubiesen aprendido tanto. Esto se debe a que ya se habían habituado a la forma de trabajar del compañero que les había tocado. Sus relaciones con la pareja también se han visto beneficiadas.

5.2.1.7 Universidad. Modalidad Recíproca

a) ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS BUENOS TUTORES Y TUTORADOS Y SENTIMIENTOS EXPERIMENTADOS

El estudiantado apunta una serie de rasgos básicos que ha de presentar **un buen tutor**. Si se observa la figura 41 los aspectos que señalan hacen referencia a cuestiones académicas y relacionales, estas últimas mucho más abundantes que las primeras.

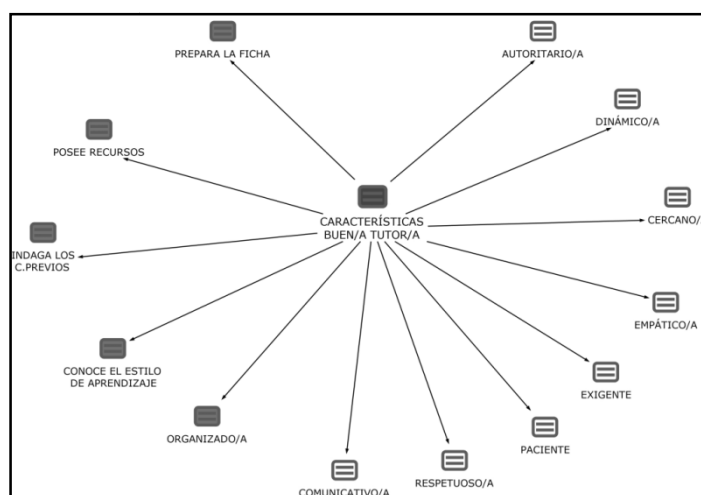


Figura 41. Características de un buen tutor (Universidad)

La paciencia es un rasgo que creen esencial, sobre todo cuando el tutorado no entiende algún contenido y se debe explicar de diferentes formas para hacerlo más comprensible y para que le llegue la información correctamente. Relacionan el hecho de poder ofrecer explicaciones más “ricas” con la capacidad de comunicación y con la empatía. Consideran importante la fluidez, tener un discurso claro, y disponer de recursos variados para poder conectar con su pareja. El ponerse en el papel del tutorado es fundamental para poder hacerse una idea de aquellas dificultades que pueden encontrarse a la hora de adquirir un nuevo conocimiento.

A: Mucha capacidad de comunicación, yo creo que muchas veces, yo lo noté con mi pareja, yo a veces iba y decía, le explicaré esto y con el ejemplo este, y si a lo mejor no conectaba con el ejemplo me encontraba vacío y lo que hacía en vez de buscar otro ejemplo era volver al mismo ejemplo. No... esto es no sé qué, y ahí a lo mejor te empantanabas un poco, de tener no sé si llamarlo más bagaje, más recursos, más ejemplos. (GDU, A, R, 1)

Plantean cómo, antes de iniciar la ficha, es necesario averiguar los conocimientos previos que poseen sus compañeros tutorados con objeto de poder comenzar las sesiones de forma efectiva. De hecho, definen la tutoría entre iguales como “equilibrio”, plantean

que se trata de ponerse en el nivel del tutorado para poder desarrollar los contenidos y lograr los objetivos que se plantean en la ficha.

A: Para mí lo más importante es conocer lo que sabe la otra persona antes de ponerse a explicar, porque yo le podía explicar una cosa, pero si no tenía la base, por ejemplo, en el tema de la motivación y del aprendizaje significativo era todo nuevo. Entonces o ponías una base o no podías sacar nada. (GDU, A, R, 5)

Comentan que la organización es un rasgo fundamental, además de la responsabilidad que conlleva la preparación de las fichas de forma correcta. Es importante elaborar el material con antelación e informarse y documentarse previamente sobre los contenidos y objetivos de las fichas para poseer mayores recursos y ofrecer unas explicaciones de mayor calidad. El estudiantado opina que el tutor ha de ser dinámico y conseguir que las sesiones no se hagan aburridas ni pesadas. Ser exigente pero a la vez cercano a las necesidades que presente, y algo autoritario para que no haya despistes. Dado que la gran parte de las parejas se han juntado por afinidad creen que la amistad debe apartarse y han de ser capaces de decirse las cosas claramente, aunque ha de establecerse un clima de confianza.

Las características que anotan un mayor número de veces son las siguientes: el prepararse la ficha previamente a las sesiones de tutoría, la preocupación por indagar sobre los conocimientos previos que posee el tutorado, la dinamicidad en las sesiones y la cercanía con sus parejas.

Por su parte, los **buenos tutorados** son aquellos que, ante cualquier duda, preguntan a sus compañeros. En la figura 42 se representan todas las cualidades que vamos a describir.

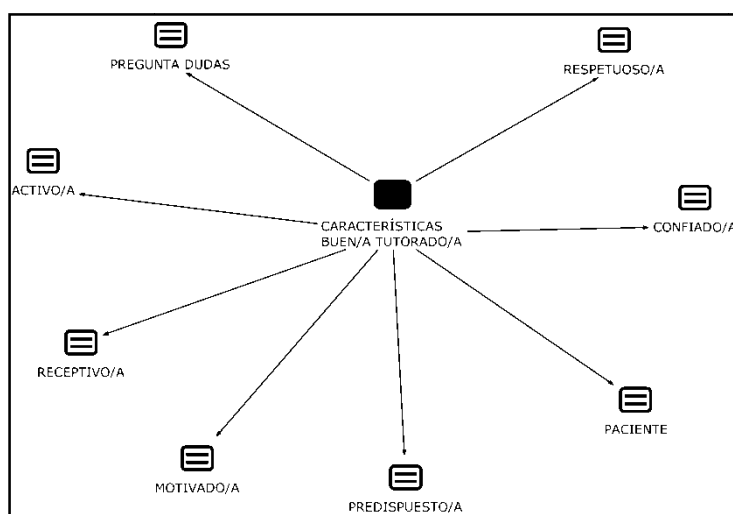


Figura 42. Características de un buen tutorado. (Universidad)

Afirman que en las propias aulas universitarias no se plantean preguntas a los docentes por el miedo escénico o bien porque temen “meter la pata” con alguna cuestión inapropiada. Por este motivo es importante que los tutorados pregunten todas sus dudas. Consideran que hay que confiar en que se puede aprender de la otra persona, aunque sea un igual, y tener paciencia en aquellos momentos en que los tutores tengan más dificultades a la hora de ofrecer alguna explicación. Creen que en este caso el respeto hacia el tutor es un elemento fundamental. El respeto hacia el trabajo previo realizado por su parte y la aceptación de las posibles críticas positivas que aparezcan en el seno de las parejas. Señalan que los tutorados han de ser activos, receptivos y poner de su parte. Han de tener ganas de trabajar y estar motivados e interesados hacia la materia. Aunque afirman que esto puede estar muy influenciado por la acción del tutor, el cual tiene el papel fundamental de dar dinamismo a las sesiones. Finalmente, consideran que tienen que estar predispuestos a aprender. Este último rasgo lo han destacado de forma mayoritaria, seguido por la motivación, el papel activo y la “capacidad” para preguntar dudas.

Respecto a los **sentimientos** que han experimentado cuando han ejercido el rol de **tutores** señalan que al inicio del programa estaban un poco inseguros. Relatan que al principio no tenían la certeza de poder ser capaces de enseñar a un compañero, pero a medida que pasaban las sesiones se sentían más a gusto. El verse capaces de enseñar y constatar que realmente su pareja aprendía, les ha parecido muy gratificante. Esta situación les ha hecho sentirse muy bien una vez finalizadas las sesiones de tutoría.

A: Eso que tú, anticipadamente, ya conozcas un contenido que en muchos casos te sonaban a chino, hay veces que han sido teorías, y que tú como tutor ya puedas decirle tranquilo, no te asustes que aunque se diga no se qué nombre súper extraño, es que muchas veces también, el hecho de darle tranquilidad al tutorado creo que es una cosa que también ha influido mucho en esta relación de tutorización. (GDU, A, R, 1).

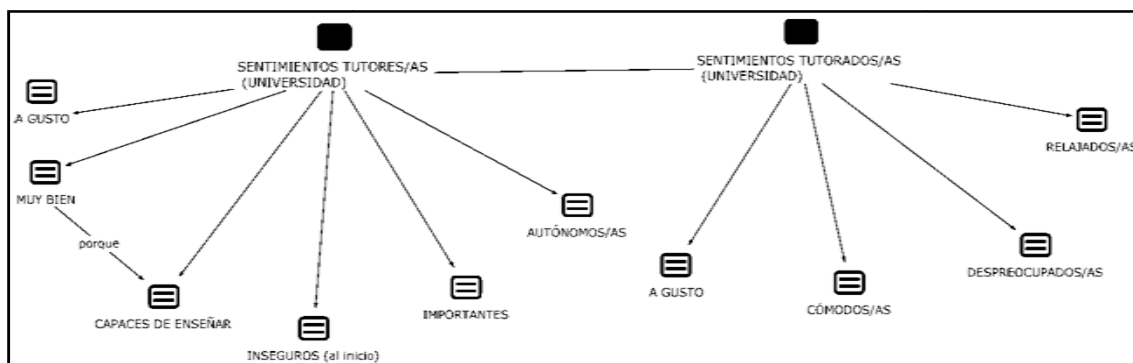


Figura 43. Sentimientos tutores y tutorados (Universidad)

Esa información anticipada que poseían, cuando eran tutores, les hacía sentirse importantes ya que en las sesiones sabían todos los contenidos de las fichas. Se han visto más autónomos a la hora de realizar las actividades planteadas y a la hora de buscar la información correspondiente para completar la ficha. El 100% del estudiantado se ha sentido bien haciendo el papel de tutor, tal y como desvela el cuestionario final que se administró concluida la experiencia.

Por su parte, se han **sentido** más cómodos, más relajados y despreocupados con el papel de **tutorados**. Plantean cómo el hecho de estar con un igual les ha permitido comprender mucho mejor las explicaciones. Estas aportaciones les han resultado más fácilmente asimilables. La utilización del mismo lenguaje y el poder plantear dudas en cualquier momento les ha facilitado esta situación, *Y además al utilizar el mismo registro, se hace más comprensible (GDU, A, R, 2)*. En el 92% de los casos, se han sentido bien haciendo este rol.

Síntesis (Universidad-Recíproca)

Características buen tutor: Prepara la ficha, posee recursos, indaga los conocimientos previos y conoce el estilo de aprendizaje de sus compañeros, es organizado, comunicativo, respetuoso, paciente, exigente, empático, cercano, dinámico y autoritario.

Características buen tutorado: Pregunta dudas, es activo, receptivo, está motivado, predispuesto, es paciente, confiado y respetuoso.

Sentimientos experimentados como tutores: Se sintieron inseguros al inicio pero después todos se han sentido bien, capaces, importantes y autónomos.

Sentimientos experimentados como tutorados: Se han sentido bien, más cómodos, relajados y despreocupados.

b) ANÁLISIS DE LAS MEJORAS ADQUIRIDAS

En cuanto a los **aprendizajes adquiridos**, comentan que han notado una evolución favorable desde el inicio. Reconocen que al comenzar con la tutoría iban un poco perdidos. Únicamente les costó unas dos sesiones el poder seguir el ritmo y la casuística de las fichas que, como comenta, siempre tenían la misma estructura. Han experimentado una mejoría en su expresión oral, el hecho de tener que explicar a un compañero les ha ayudado a desarrollar más esa capacidad. Opinan que es una competencia que se trabaja más bien poco a lo largo de la titulación y creen que es fundamental en la carrera de maestro por la idiosincrasia de la misma.

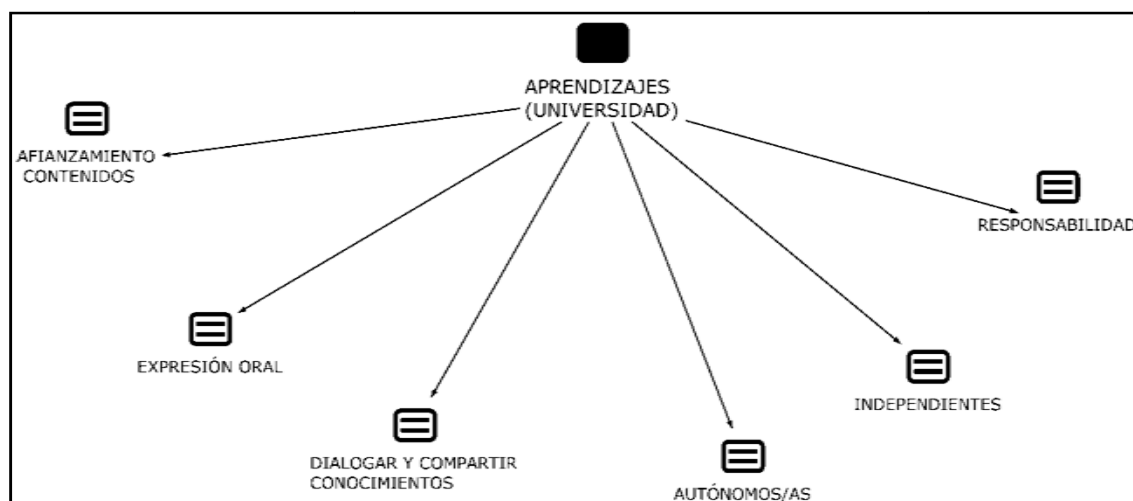


Figura 44. Aprendizajes adquiridos (Universidad)

Conviene que ha habido un mayor afianzamiento de los conocimientos de la materia gracias al trabajo diario (en este caso semanal). Cuando hacían el rol de tutores revisaban y preparaban la ficha en sus casas y cuando eran tutorados hacían la ficha en clase con la ayuda de sus compañeros. Opinan que están más preparados para afrontar el examen. Se ven a sí mismos como más autónomos e independientes, han experimentado esta evolución desde que comenzaron las sesiones. La confección “concienzuda” de la ficha ha requerido de gran responsabilidad, opinan que se han implicado muy activamente en ella, y que se sentían responsables de que sus compañeros aprendieran. Estaba en sus manos hacerlo de forma correcta. A pesar de ello, consideran que algunos contenidos de las fichas les han parecido muy complejos, y en concreto una de las que debían elaborar ellos mismos. En este sentido, han echado en falta un mayor número de documentos que apoyaran la elaboración de las hojas de actividades. Además les ha parecido que era mucho trabajo y que, en ocasiones, han tenido que acabarlo fuera del horario de clase.

A: Es que con el material que había en el aula virtual, estaba muy esquematizado, y yo cuando fui el tutor me costó mucho hacer los ejercicios, diseñarlos porque no tenía muy clara la teoría porque estaba tan esquematizada que no lo entendía y entonces al final no me ha quedado demasiado claro, porque estaba muy simple.

(GDU, A, R, 1)

La dinámica les ha permitido reflexionar y debatir sobre temáticas, situaciones, problemáticas, etc., que han vivido en el *practicum*. Plantean que estos debates eran muy interesantes y fructíferos porque compartían contenidos prácticos y teóricos. Han aprendido a debatir y a intercambiar puntos de vista diferentes a los suyos. En esta línea, demandan que en las fichas tengan un menor protagonismo las actividades de lectura.

Destacan que estos ejercicios les han resultado un tanto monótonos, y plantean que se incorporen un mayor número de preguntas que les permitan reflexionar sobre los contenidos correspondientes. También consideran que se podrían elaborar actividades con otros formatos y con diferentes soportes, por ejemplo, material multimedia, videos, etc.

Comparan esta experiencia con las clases que de forma habitual se imparten en la Universidad. En las aulas predominan las lecciones magistrales, pero creen que en ellas se aburren, suelen perder el hilo y decae la atención de las explicaciones. Por el contrario, las sesiones de tutoría se les pasaban más rápidamente y una muestra de ello es que relatan que esa hora les *pasaba volando* (GDU, A, R, 1). También apuntan que el rol del profesorado se modifica. Dado que son más autónomos, su papel es diferente, lo ven como un guía que resuelve dudas muy puntuales (aunque señalan que no les surgían demasiadas) y que supervisa todo el proceso.

Cuando se les plantea quién aprende más, las opiniones sobre esta cuestión están divididas (ver figura 45). A pesar de que la gran mayoría señalan que han aprendido más ejerciendo el papel de tutores.

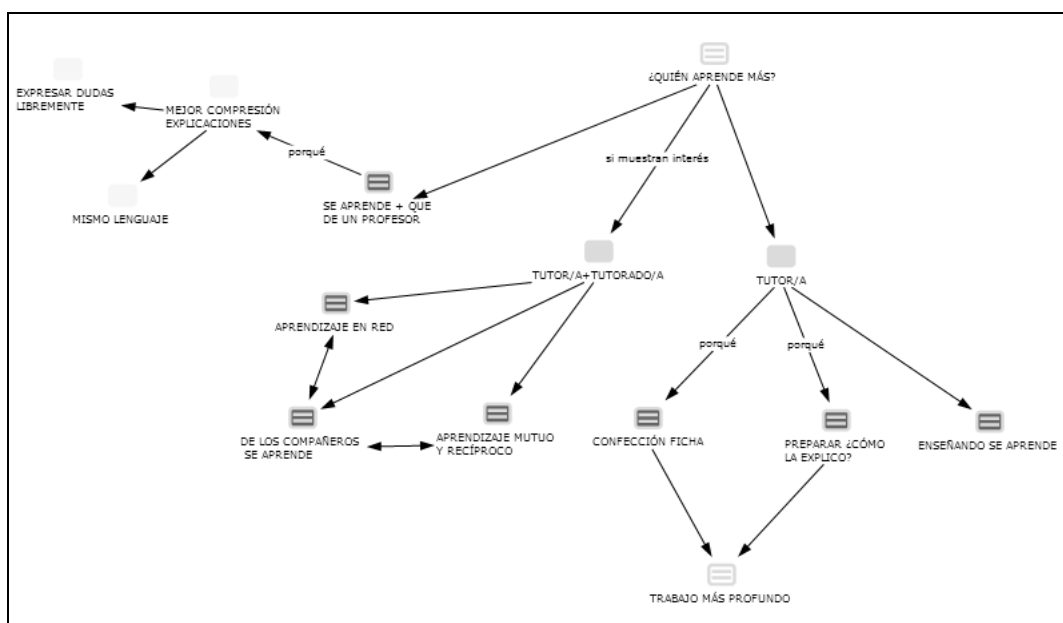


Figura 45. ¿Quién aprende más tutor o tutorado? (Universidad)

Consideran que haciendo de tutores han realizado un trabajo más profundo de preparación del material. Esto se debe a que han tenido que realizar la ficha, y redactarla de forma que pudieran transmitirla a sus compañeros. Opinan que es un aspecto fundamental, y que incluso a medida que se ofrecen las explicaciones al tutorado van reforzando sus propios conocimientos.

A: Yo, de tutora porque a la hora de leer la teoría, no la leía como para vomitarla, como en un examen

E: ¿Cómo la leías?

A: Yo la entendía, y encima a la hora de explicárselo a ella buscaba ejemplos que son absurdos pero son comunes o son muy del día a día, entonces se te queda en tonterías digamos, no es memorizar todo en un lenguaje técnico y tal para sacar una determinada nota.

(GDU, A, R, 5)

Parte del alumnado considera que ambos actores aprenden si se tiene interés. Creen que de los compañeros se puede aprender, y que dentro de las propias parejas se produce un aprendizaje mutuo y recíproco. Los tutores pueden ayudar, pero en ocasiones las aportaciones y experiencias de los tutorados pueden completar y complementar las explicaciones. El aprendizaje se da *en red* (GDU, A, R, 1), no es unidireccional, si no que se va creando y forjando por el hecho de compartir conocimientos.

A: Yo creo que con los dos papeles se aprende, porque tú haces de tutor, vale, te lo preparas y bien, lo entiendes y después cuando se lo explicas al tutorado a lo mejor él te dice, pero también podría ser esto, y dices, ostras tiene razón, porque yo en esto no había caído, no lo había mirado desde esa perspectiva, a lo mejor ya tienes una perspectiva que significa lo mismo que tú has dicho, pero mucho más fácil de entender. Entonces yo creo que de las dos formas.

(GDU, A, R, 2)

A: Yo creo que sí, y más porque en las fichas había muchos aspectos de tu propia experiencia, en verdad es igual, pero es muy personal, porque yo, por ejemplo, cuando me ponía, piensa en un modelo de maestra que te haya gustado mucho, automáticamente yo me voy a un modelo, mi compañera se va a otro, sabes, lo compartes, yo les enseñé a mis compañeras de mis propias experiencias, y ellas a mí también cuando eran las tutoradas, por eso, de enseñarles tú el tema y sacarlo, ellas te lo aportan también.

(GDU, A, R, 3)

Incluso consideran que se puede aprender más de un compañero que del profesorado.

A: A veces sí, yo por ejemplo, hay asignaturas que si no hubiera sido por compañeros, yo se que entenderlas, no las hubiera entendido, aprobar hubiese aprobado porque estudias y apruebas, pero entenderlas no las hubiera entendido.

(GDU, A, R, 5)

En el ítem *de los compañeros se puede aprender* las respuestas muestran cómo casi el 100% de los informantes parece estar de acuerdo con la afirmación. En la misma línea están los resultados presentados en el ítem *enseñando se aprende*. Tanto en el pretest como en el postest las puntuaciones se sitúan en las opciones “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.

En cuanto a la reflexión de los aprendizajes adquiridos piensan que en el diario de la sesión, que debían completar una vez finalizada la ficha, además de las preguntas

cuantitativas se debería incorporar un apartado abierto. Con estos espacios las parejas podrían justificar y razonar las puntuaciones ofrecidas de forma numérica.

A: (...) después también si en la valoración que teníamos que valorar al tutor o tutorado, si eso tiene importancia, si después para que no sólo sea un número justificar porque has dicho o porque has puesto cada puntuación. Porque por ejemplo lo comentábamos nosotros, si dos compañeros se ponen siempre un 10 puedes pensar pues mira estos se quieren mucho. (GDU, A, R, 1)

En cuanto al **autoconcepto**, a lo largo de las entrevistas con el alumnado podemos desvelar algunos de los aspectos más relevantes relacionados con esta variable (ver figura 46). Consideran que son capaces de poder explicar un contenido, de buscar la información y de elaborar un discurso con sentido. Actividades que antes sólo otorgaban a los docentes.

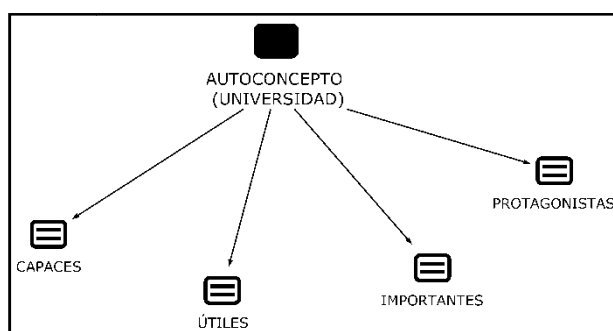


Figura 46. Autoconcepto (Universidad)

Destacan el hecho de verse útiles, de poder confeccionar una ficha compleja a base de esfuerzo, y el poder explicar una materia, en este caso, a un *alumno ideal* (GDU, A, R, 1). Han definido la tutoría entre iguales como “Capacidad”. Advierten que se trata de la satisfacción que les produce el verse capaces de poder enseñar a otra persona. Situación que les crea mayor seguridad para enfrentarse a otras materias. Se han sentido importantes. Tenían la información de antemano y eran ellos los que tenían que aportar las explicaciones a sus compañeros. Son ellos los protagonistas en todo momento. Además, todos estos hechos hacen que se vean a sí mismos como más autónomos e independientes. Cuestiones transferidas a otros ámbitos y contextos.

La **actitud de solidaridad** se va tejiendo a lo largo de las conversaciones con el alumnado. Apuntan que han aprendido a ayudar a sus compañeros. Cuando los tutorados se encontraban con alguna dificultad rápidamente les apoyaban con sus explicaciones o aclaraciones sobre el tema. Esta situación se confirma también con el ítem 5 (*He aprendido mucho gracias a la ayuda del tutor/a*) del cuestionario final donde más del 90% de los

informantes afirma haber aprendido mucho con la ayuda prestada por el tutor. Y además, casi el 90% del estudiantado parece estar satisfecho con esas ayudas recibidas (*Ítem 6: Estoy satisfecho/a de la ayuda recibida por el tutor/a*). Ayudas que les han permitido aprender.

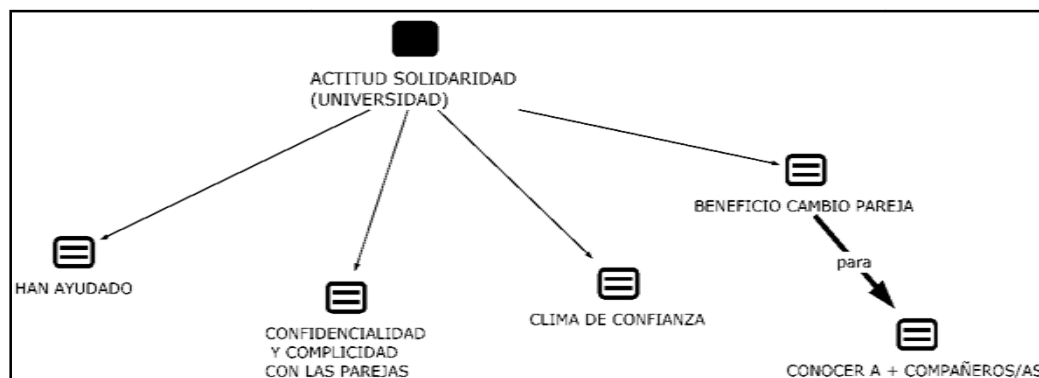


Figura 47. Actitud de solidaridad (Universidad)

Respecto a la relación con sus parejas relatan que, en un principio, no sabían cuál era el estilo de aprendizaje de sus parejas (a pesar de que muchas de ellas se conocían). A medida que se desarrollaban las sesiones se iban compenetrando y se iba formando una complicidad entre ambos que les permitía avanzar más rápidamente. Señalan haber estado cómodos porque utilizan el mismo lenguaje y pueden plantear dudas sin temor por el clima de confianza que se ha establecido y por la personalización de la enseñanza (uno a uno). Utilizan un mismo lenguaje que les hace más comprensibles las explicaciones y que no tienen la presión de un profesor a la hora de formular cuestiones. En las clases de la Universidad apuntan que cuando tienen dudas tienden a formularse las a los compañeros que tienen a su alrededor y no al profesorado de la materia.

E: Entonces ¿Pensáis que se puede aprender de los compañeros?

A: Claro que sí

E: ¿Pensáis que se puede aprender mucho?

A: Se puede aprender mucho, incluso más que de algunos profesores que tenemos

E: ¿Por qué?

A: Claro porque no hay, como esa barrera, no sé es como lo que hablábamos del aprendizaje cooperativo y todo eso, que al estar entre iguales, quieras o no estás en el mismo nivel y hay como más comunicación, no tienes ese miedo, ese miedo a ver si tal, a ver si cual, después el lenguaje, quieras que no, pues mira, imagínate esto, o lo comparas, no sé...

(GDU, A, R, 4)

En esas conversaciones podían preguntar las dudas que tanto les cuestan plantear al profesorado por el miedo a que les digan “eso ya lo tendrías que saber” (GDU, A, R, 5). Miedo a la imagen que puedan ofrecer.

A: Por ejemplo, que nos haya gustado, cuando tienes una duda, como tienes a la compañera al lado pues puedes preguntárselo en cualquier momento y además no hay vergüenza ni hay nada, le explicas tu problema o tu duda y ya está, te responde y te lo explica rápidamente.

(GDU, A, R, 4)

La interacción y la posibilidad de comunicarse entre ellos es un aspecto que destacan. Consideran que esta experiencia les ha motivado mucho puesto que participan de forma activa durante toda la sesión e interaccionan con sus compañeros.

A: Hay más feedback, interacción con la otra parte, porque de la forma de la clase magistral, estás esperando a que...

A: Mirando, esperando a que cambie de diapositiva, para ver una cosa diferente y escuchando lo que dicen los de al lado, entonces no

A: Y muchas veces desconectas, pero con la tutoría entre iguales, eso no pasa tanto porque la atención es más personalizada, se mantiene mucho más la atención

(GDU, A, R, 2)

Destacan como la interacción establecida entre las parejas ha ido mejorando con el tiempo, además de la riqueza de los diálogos y reflexiones sobre los contenidos de la materia. Se ha generado un clima de trabajo colaborativo en el aula.

A pesar de que han estado muy a gusto con sus parejas, les hubiese gustado cambiarlas. Creen que les hubiera beneficiado conocer otras formas de trabajo y discursos diferentes. Resaltan este hecho ya que cuando interaccionaban con otras parejas o les preguntaban alguna cuestión que no tenían clara comentaban que les ayudaron mucho y se dieron cuenta de las grandes aportaciones que les ofrecían. Además convienen que ese cambio les hubiera posibilitado conocer a más compañeros y formas diferentes de pensar. Como ya hemos dicho, esta situación no la plantean porque no se llevaran bien con sus parejas ya que su relación ha sido muy buena, puesto que la mayoría de ellas se juntaron por amistad y cercanía.

Precisamente, algunas de las palabras que utilizaron para definir la tutoría entre iguales fueron: interacción, responsabilidad, cooperación, comunicación y confianza. Todas ellas relacionadas con la actitud de solidaridad y que se han ido relatando en mayor o menor medida en este apartado.

Finalmente, aportamos dos cuestiones que, si bien no están planteadas en los objetivos de esta investigación, consideramos necesario plasmarlas dado su gran interés. Por una parte, su disposición a utilizar la tutoría entre iguales cuando sean maestros. Y por otra dos propuestas que se podrían adoptar en las sesiones de formación.

La gran satisfacción con la tutoría entre iguales y los altos niveles de aprendizaje que ofrece, hace que el estudiantado considere que, en un futuro, cuando sean docentes, la adopten como estrategia de trabajo en sus aulas a pesar de que ello les suponga más cantidad de trabajo. En el ítem 7 del cuestionario final (*Utilizaré la tutoría entre iguales en mis clases*), más del 70% del estudiantado sugiere que si que planteará la tutoría entre iguales en su clase, el resto aun no tiene una opinión formada al respecto. Siguiendo con el ítem 8 (*Utilizaré la tutoría entre iguales en mis clases ya que considero que mejorará el rendimiento de mis alumnos/as*), más del 85% del estudiantado opina que a través de esta metodología aumentará el rendimiento académico del alumnado y por tanto la utilizarán en el futuro por este motivo. Por su parte, el ítem 9 (*Utilizaré la tutoría entre iguales en mis clases ya que mejorará el nivel de autoestima de mis alumnos/as*) también presenta resultados muy positivos ya que, aproximadamente el 80% de los informantes, opina que llevará a cabo la tutoría dados los beneficios que presenta en la autoestima del alumnado. En cuanto al ítem 10 (*Utilizaré la tutoría entre iguales en mis clases ya que mejorará el nivel de solidaridad de mis alumnos/as*), del mismo modo que en la anterior cuestión, más del 80% de los participantes plantea que desarrollará la tutoría en sus aulas en un futuro por la mejora que experimenta la actitud de solidaridad del alumnado. Aunque durante todo el proceso consideran que es necesaria la supervisión del docente, sobretodo en la formación de las parejas. Creen que primero tendrían que conocer al alumnado para hacer las díadas de forma acertada

A: Me ha parecido una experiencia muy buena. Que pienso que esto es esencial para las aulas, porque los niños entre ellos como que tienen el mismo vocabulario y el mismo nivel de expresión aprenden más deprisa los contenidos, mejor, y tienen más confianza, están más sueltos entre ellos hablan más y por tanto, se fomenta una participación, o sea una educación activa, una gran participación por parte del alumno. Que mientras que si fuera de otra manera, el maestro no hace nada más que hablar, hablar y hablar y hace alguna pregunta, pero no es lo mismo que en una tutoría entre iguales que en toda la clase están hablando. (GDU, A, R, 1)

Algunas de las materias que piensan se podrían trabajar serían las matemáticas, resolución de problemas y cuestiones que lleven a la reflexión y discusión del alumnado. También opinan que es esencial la participación de las familias ya que de este modo se facilitaría en mayor medida el aprendizaje.

Respecto a la formación recibida, el estudiantado apunta dos propuestas muy interesantes para estas sesiones. Por una parte, les hubiese gustado que se mostraran videos sobre la tutoría entre iguales a nivel de Primaria (el alumnado procede de la diplomatura de esta especialidad) junto con estudios e investigaciones que expliciten su eficacia.

A: Yo, lo que eché en falta es lo mismo que ha dicho mi compañero pero no entre los maestros que se están formando, sino entre alumnos, una experiencia más a nivel escolar, más para ver como lo hacen, para saber si puede tener éxito o por el contrario, puede ser un fracaso y que no aprendan tanto como se espera, porque a veces la teoría no es lo mismo que la práctica y con la práctica te demuestra que una cosa puede tener éxito o no. (GDU, A, R, 1)

Incluso van más allá y creen que también sería oportuno el poder visitar algún centro en el que se esté llevando a cabo la tutoría entre iguales para ver la realidad y poder servir de apoyo al alumnado una vez realizada la formación.

A: (...) para lo bonito que es a lo mejor ir a una práctica que se vea la tutoría entre iguales pero entre ellos, o a lo mejor tú como una auxiliar puedes apoyar al niño y enseñarle a hacer una tutoría entre iguales. Es muy bonito que tú lo hagas, pero ¿por qué no verlo? (GDU, A, R, 3)

La segunda propuesta es que, en esta misma sesión de formación, un estudiante que ya haya cursado la asignatura y haya trabajado a través de esta dinámica cuente los aspectos más relevantes de la misma. Consideran que siendo coherentes con la iniciativa, ha de ser un igual el que relate la experiencia. Es alguien más cercano y narra de primera mano su vivencia en el trabajo por parejas.

A: Puede ser que hubiese estado interesante que si esta experiencia ya se hubiese hecho, por ejemplo, los alumnos del curso que viene, creo que sería bueno para ellos, que alguien de nosotros fuese, porque es lo que estamos diciendo de la tutorización entre iguales. No es lo mismo que tú lo puedas explicar que eres la profesora, que uno que lo ha vivido en su piel, que no tenía idea, que estaba nervioso la primera vez que escribió y se puso delante de la ficha en blanco y dices, ¿por dónde lo cojo?. Yo creo que eso ayudaría mucho también a quitarles el miedo a los alumnos nuevos, a alguien que hubiese vivido la experiencia antes que nosotros. Yo creo que eso les ayudaría mucho a los otros a entender el funcionamiento de la ficha. (GDU, A, R, 1)

5.2.2. La perspectiva del profesorado

A continuación presentamos las cuestiones más relevantes que han aportado los docentes. La información recabada está dividida según las etapas educativas. En el caso de la Primaria, se distinguen los relatos de las maestras de las dos modalidades, fija y recíproca. En cuanto al nivel de Secundaria, se describe la información de forma conjunta dado que el profesor fue el mismo en los dos grupos. Trataremos de reflejar los objetivos tres y cuatro planteados en esta investigación. Por una parte, revisaremos cómo creen que se ha sentido el alumnado desempeñando cada uno de los dos roles. Y por otra, indagaremos sobre las mejoras que creen ha adquirido el alumnado una vez concluida la tutoría entre iguales.

Como se podrá observar aparece información adicional. Del mismo modo que en los grupos de discusión con el estudiantado universitario, comentaron cuestiones muy interesantes y que no forman parte de los objetivos del estudio. A pesar de ello, dado su valor creemos relevante anotarlas.

5.2.2.1 Primaria. Modalidad Fija

La maestra comenta que cuando comenzó con la tutoría entre iguales se le generaron algunas dudas. Afirma que estos dilemas se le plantean cada vez que, de forma “externa”, le proponen una nueva metodología a aplicar en su aula. Apunta que en los cursos de formación se ofrece teoría sobre ciertas estrategias pero que después, por la falta de ganas o porque no ha quedado claro cómo desarrollarlas, no suele pasar a la acción. En el momento en el que se le propuso llevar a cabo el trabajo por parejas comenta que *no tenía ninguna pretensión tampoco*. Esta percepción cambió cuando se dio cuenta, como ella misma relata que, por una parte, ya existía material elaborado, y por otra, que habría una supervisión continua por parte de la investigadora.

En cuanto a los **sentimientos** que creen han experimentado sus alumnos, la maestra apunta que tanto los tutores como los tutorados han estado a gusto y se han sentido bien desempeñando su rol. A pesar de que en alguna ocasión los primeros se quejaban de que debían hacer más trabajo en sus casas.

Las **mejoras** que percibe ha experimentado su alumnado son muchas. Afirma que en la lectura han avanzado porque han tenido la obligación de leer dos veces por semana y durante treinta minutos. Ahora *comprenden más lo que leen*. Estas mejoras no sabe si achacarlas a la tutoría o al hecho de que han evolucionado/madurado con el paso del tiempo, *esto es otro punto que suma para que vayamos hacia delante*. Aunque si añade que, de esta forma, han leído mucho más que de la forma habitual. La sección de antes de leer le ha parecido muy adecuada y comenta que las reflexiones que hacían las parejas eran muy *bonitas e interesantes*. Es en este punto donde notaba si habían recibido la ayuda de las familias a la hora de preparar las fichas. Piensa que el diario final ha sido un elemento que les ha permitido reflexionar sobre el transcurso de la sesión y los aprendizajes adquiridos. Plantea que han sido sinceros a la hora de cumplimentarlo y que si que son conscientes de aquellos aspectos que necesitan mejorar o estudiar más.

M: Yo pienso que sí, que sería útil, porque yo ahí sí que pienso que son sinceros, y cuando te dicen: “no ha aprendido nada”, pues es verdad. Para ellos no habrán aprendido nada, aunque yo sí que, un día con alguien que he leído no he aprendido nada, y después yo, por ejemplo, les he explicado, entonces yo les he dicho, vamos a ver, esto que estamos viendo, lo hemos (...), creo que no saben mucho distinguir.

(EM, PF)

Opina que son más autónomos e independientes que al principio. Esta situación ha repercutido en la mejora de su conducta. Apunta que están tan inmersos realizando la ficha que puede salir de clase y ellos siguen con su trabajo, no se despistan, e incluso no se dan cuenta de que la docente no está en clase.

M: Sí, la conducta en estos momentos sí, yo, me voy a hacer fotocopias, y yo vuelvo y ellos están trabajando, vienes y no hay ningún problema entre ellos. (EM, PF)

En cierta medida también cree que la tutoría, posiblemente les haya dado más seguridad a la hora de participar en el aula. Comenta el caso de dos alumnas a las que les costaba intervenir y ofrecer sus aportaciones en gran grupo, y que, en estos momentos, se sienten más cómodas y seguras al hacerlo, *ahora se atreven*.

Del mismo modo que le ocurrió a ella, con la práctica, las parejas fueron perfeccionando las interacciones. Cree que la formación inicial recibida fue suficiente y que en el día a día ha ido adquiriendo más soltura. Estas sesiones de entrenamiento con el alumnado considera que son necesarias.

M: A ver lo que pasa es que a los alumnos les pasa lo mismo, al ser una cosa nueva, al principio, no saben un poquito como van. Las cosas se aprenden con la práctica, que la teoría es una cosa, pero bueno que la teoría es imprescindible, tú no puedes comenzar un día y decir: “bueno vamos a hacer eso, vamos a hacerlo ya”, sino simplemente dar un poco de teoría, entre comillas. Es necesaria la formación para saber de qué va la cosa, y ¿agregar más cosas?, no, yo pienso que no, que está bien. (EM, PF)

Comenta que además de realizar la ficha mucho más rápido, también organizan las mesas de una forma más veloz y silenciosa, aspecto que, al principio de las sesiones les costaba algo más y se “perdían” unos minutos en la organización de la clase.

M: Además los ves, es que, a lo mejor antes decías: “vamos a comenzar”. Ahora ya no, ahora cogen las sillas, las separan, cuando llegan ya saben que el viernes cuando llegan lo que tienen que hacer es eso y ellos solos ya a veces me pasa que les digo va comenzar, y ellos me dicen, profesora es que no nos has dado la ficha. (EM, PF)

M: (...) son capaces ya de, a ver, al principio teníamos que estar nosotros constantemente y para poner las mesas, va poner las mesas (...). (EM, PF)

Ha observado, tal y como comenta, que la mayor dificultad con la que se ha encontrado el alumnado es en la corrección de los errores. En concreto, cuando tenían que revisar las frases escritas en el último apartado de la ficha opina que no se sentían seguros de hacerlo correctamente dada la complejidad de la sección.

Considera clave y necesario el incorporar, al final de la sesión, la corrección en voz alta de la ficha en gran grupo, sobre todo para revisar los contenidos más complejos de la sección de gramática y ortografía, ya que apunta que, posiblemente, las familias también tenían dificultades a la hora de ofrecerles las ayudas.

M: Sí, hombre, corregirla y explicarla, porque, por ejemplo, los verbos que estamos ahora no lo entienden, los padres, yo les digo, los padres por ejemplo los verbos, si yo en clase antes, no les he explicado lo que es un verbo de la primera y segunda conjugación, es muy difícil que los padres que les expliquen qué es esto, entonces claro al hacer la ficha, no la hacen bien, la hacen mal, entonces tú ya, cuando la corriges, dices, pero es que no es así. (EM, PF)

Relata cómo las **relaciones** que se han establecido entre las **parejas** han sido adecuadas. No se ha generado ningún tipo de conflicto entre ellas, es más, al inicio de curso planteó al alumnado que, de forma confidencial, podían acudir a ella a contarle cualquier problema que surgiera entre ellas, pero nadie lo hizo. Únicamente ha registrado el caso de una pareja en la que uno de sus miembros era muy tímido y no ofrecía las suficientes explicaciones por vergüenza. Esta actitud se extendía al resto de dinámicas de clase, no únicamente con la tutoría.

M: (...) por vergüenza, porque en clase cuando yo le pregunto, sabe las cosas y tengo que machacarlo...pero bueno, en la sesión de tutorización al final se lo explicó, yo le dije que tú se lo tienes que explicar a ella porque tú lo has hecho y ella no. (EM, PF)

Organizó de una forma deliberada parejas chico-chica. Este factor lo tuvo muy presente, ya que afirma que les cuesta mucho relacionarse y “mezclarse” entre ellos, sobre todo en la hora del patio. Consideró que esta sería una buena ocasión para establecer relaciones de amistad intergénero.

M: Porque yo pienso que les cuesta mucho relacionarse, es decir, en el patio hay clases que los chicos y las chicas juegan juntos, pero estos no, no juegan los niños y las niñas. Las chicas no juegan a fútbol, exceptuando dos o tres. Hoy estaba mirando las de quinto, estaban la mayoría de chicas jugando a fútbol con los chicos. Pero esta clase no juega con los chicos, muy poco. Entonces intenté, es que puedo decirte que todas las parejas son de chico y chica, y ha sido a conciencia porque sí que pienso que es una forma de que entre ellos, de que estén juntos, ya que fuera no lo están.

Destaca cómo la interacción entre parejas le ha aportado más beneficios que el trabajo en grupo. Considera que, en ocasiones, cuando se elabora una actividad por equipos, esta es la suma del trabajo individual de cada uno de los miembros y puede que no se establezcan relaciones de ayuda y apoyo. En cambio, cree que en las parejas existe más interacción porque *tú me dices y yo te digo a ti*. Además se asegura que en las sesiones todos tengan la oportunidad de participar y de leer un fragmento que, de otra manera, no podrían hacer dado el gran número de alumnos en el aula.

M: A ver, es una actividad que está mucho de pareja, no es como cuando están en grupo, que aunque se ayuden a hacer los deberes, ahí tiene que haber una comunicación entre ellos, a la fuerza, no se pueden escaquear, entonces es una forma de interrelacionarse entre ellos. (EM, PF)

Otro punto que subraya es el hecho de que el alumnado considerado con necesidades educativas especiales que asiste al aula de apoyo haya podido estar con sus compañeros realizando la misma actividad. Tanto la maestra especialista como la tutora apuntan que el hecho de compartir espacio y dinámica han sido positivos y han repercutido favorablemente en las competencias y en la autoestima de este alumnado en concreto.

Aquellas cuestiones que opina deberían trabajarse más de cara al **futuro** es el apoyo familiar. La maestra cree que las familias a penas se han implicado en la dinámica por diferentes motivos. Destaca que muchas de ellas no son valenciano hablantes y que desconocen el idioma y esto posiblemente sea un handicap. Además de la falta de recursos en sus casas, en este caso de un diccionario para poder buscar las palabras que no entienden, y por la complejidad de los contenidos de la gramática. A pesar de ello sí que señala que en la lectura ha habido mayor implicación por su parte puesto que no les era tan difícil leer junto a sus hijos.

E: Entonces, uno de los problemas crees qué es que las familias no ayudaban a sus hijos...

M: Yo pienso que no, yo continuo pensando: hay padres que a lo mejor no saben, por el tema del valenciano, hay padres que porque bueno, que yo, por ejemplo, una palabra en el diccionario, cuando nosotros corregimos, claro eso tú lo sabemos cuando tú has corregido la ficha en voz alta, -esa palabra, nadie sabe qué significan. Vamos a ver, esto se supone que en casa lo habéis hecho con los padres". Claro, algunos te dicen: "no tengo diccionario", porque como los hemos comprado aquí, en casa no tienen. No tienen diccionario y no pueden buscar la palabra. (EM, PF).

Un aspecto a destacar es el hecho de que plantee darle continuidad a la experiencia, va a seguir con la misma hasta el final del trimestre y durante el curso próximo. Aunque propone, por una parte, que se incorporen lecturas más largas en las fichas y, por otra, que la sección de gramática y escritura se elimine en tercer curso y que se retome en el siguiente,

cuando el alumnado ya es más maduro y posee conocimientos previos sobre el tema. Además propone realizar la misma dinámica en matemáticas, aunque no sabe cómo.

L: ¿Aplicarías en otras asignaturas?

M: Sí, en matemáticas

L: ¿Y cómo lo harías?

M: A mí se me ocurrió lo de matemáticas, porque muchas veces tú les explicas las cosas y no te lo entienden, y va a otro niño y se lo explica y te dice: “ya lo he entendido, me lo ha explicado y ya lo he entendido”. Y tú dices: “pero si es lo mismo que te estoy explicando yo”. Y lo entienden, y eso a mí me ha pasado a veces en niños que están en la pizarra y va otro y lo explica y tú dices: “vale bien, fenomenal”. Entonces en matemáticas, yo pienso que sería interesante hacerlo, no me digas cómo. Y en la lectura y en comprensión lectora, también.

(EM, PF)

Ha observado que las ayudas de los iguales son muy potentes y, en ocasiones, “llegan” más que las suyas propias en esta materia.

5.2.2.2 Primaria. Modalidad Recíproca

La maestra señala que no tuvo ningún miedo cuando inició el trabajo por parejas, es más, asiente que es muy *devota* a este tipo de metodologías, y por tanto estaba muy segura y convencida de la iniciativa. Comenta que con otras dinámicas de trabajo en grupo, concretamente con el puzzle de Aronson, sí que ha tenido más problemas debido a que considera que hay niños que pueden ir a *remolque* y que son técnicas que plantean mucho trabajo al docente.

Resalta que le atrajo la idea del trabajo por parejas por su propia experiencia personal. Relata cómo en sus años de estudio aprovechó la ayuda de sus iguales, lo cual la benefició enormemente ya que las explicaciones le llegaban mucho más y no tenía la presión de pedir la atención del propio docente.

M: (...) y yo cuando estaba estudiando tenía a los compañeros listos, ¡que para eso estaban!, y ellos son los que me hacían llegar las explicaciones, que yo a veces me hacía vergüenza, o sea yo, pero entre iguales, entre tú y tú sí que me intentaban explicarme, vuélvemelo a explicar que no me he enterado de nada, y por eso yo siempre he creído en este tema. (EM, PR)

Durante las sesiones cree que el alumnado se ha **sentido** cómodo desempeñando ambos roles. Señala que el funcionamiento interno de las parejas ha sido muy adecuado, a excepción de unos casos muy concretos y puntuales que achaca a los propios alumnos y no a la dinámica en sí. A pesar de ello, el trabajo con iguales les ha ayudado.

M: No pienso que sea por el tipo de metodología o de estrategia, son problemas de los niños. Con lo cual, con la situación que fuera y como fuera, hasta esto podía ayudarles. (EM, PR)

Las **mejoras** que ha experimentado el alumnado han sido abundantes. Por una parte, considera que su conducta ha mejorado respecto al inicio, “*lo que son las sesiones van solas, van solas*”. Respecto a la organización del aula y de la propia actividad cree que ha sido un gran logro el que se coloquen y se pongan con la pareja que les tocaba a ellos solos. Narra cómo esta situación ha ido mejorando enormemente, ya que al inicio de curso tenía grandes dificultades y destinaba mucho tiempo a que siguieran la rutina de sentarse, preparar el material, etc. Ha notado un gran cambio en este sentido. Su papel a lo largo de las dinámicas ha sido el de ajustar y verificar si se había elaborado la ficha. Relata que su función en clase era la de *estar*, se trataba de un grupo algo inmaduro y con unas estrategias de trabajo pobres que necesitaban de un referente de autoridad para que no se “*revolucionasen*”. A pesar de que comenta cómo esta situación ha ido cambiando a medida que se desarrollaba la experiencia. Este hecho lo relaciona con la autonomía que han ido adquiriendo ya que han sido capaces no sólo de organizarse física y espacialmente, sino que además han seguido la dinámica de trabajo. Realizan las fichas más rápidamente y saben en qué punto están y que es aquello que tienen que hacer en cada momento. Otorga un mayor valor al hecho de que sean capaces de autorregularse que a la propia adquisición de conocimientos en sí.

M: (...) pero en este momento, que cuando sea el momento de colocarse que se pongan en el sitio y que tú no tengas que intervenir, exceptuando casos muy puntuales en la actividad y que digan: “ya hemos acabado y ya nos das la otra y ya la hemos repartido y ya nos ponemos”. Esa autonomía de trabajo, eso es mágico, es lo que más valoro, me da igual que se sepan lo que son las palabras polisémicas o no... (EM, PR)

En la ficha de trabajo, afirma que aquellas secciones más relevantes y que tienen un mayor peso para ella son la lectura y la comprensión lectora. La maestra asegura que el diario de la sesión “*les iba muy bien*”. Les daba la oportunidad de reflexionar al final del trabajo por parejas. Además no sólo apuntaban cómo había ido la sesión en lo que respecta a aspectos competenciales, es decir de lectura, comprensión..., sino que, por iniciativa propia, también señalaban si el comportamiento había sido el adecuado.

E: ¿Piensas qué el material que hemos trabajado era apropiado?, ¿Cambiarías algunas cosas de las fichas?
M: Yo pienso que ha estado bien, porque creo que lo importante de todo esto son dos cosas, es la lectura y la comprensión lectora que es lo que falla.
(EM, PR)

En las propias dinámicas de trabajo cree que el detectar los errores de los compañeros les costaba un poco. Pero que el alumnado era muy consciente de aquellos niños que leían correctamente y de los que no lo hacían tan bien.

Las relaciones afectivas y de amistad entre el alumnado también cree que han mejorado, aunque en este punto no sabe si ha sido gracias al programa de tutoría o a otros factores.

La mejora del autoconcepto la relaciona con el hecho de haber trabajado con la modalidad recíproca. Considera que es importante que todo el alumnado de la clase tenga la oportunidad de ejercer el papel de tutor. Narra que siempre ha utilizado como tutor al alumnado más competente como una forma de asegurarse que los conocimientos se transmiten correctamente y de una manera más rápida. El haber cambiado y experimentado con la reciprocidad le ha producido gran satisfacción y considera que ha funcionado muy bien.

M: Yo pienso que es bueno que, yo el que uno siempre ejerza de tutor a la larga pues igual tú como maestro hace que la cosa vaya más rápida, que los aprendizajes te los asegure más, que estás seguro que lo que te está diciendo, el otro, el que está ejerciendo de tutor, sabes que lo que dirá será real, que será tal, se lo ha preparado. Porque coincide todo, que el tutor es más responsable, tiene más fondo de armario, todo, todo. Pero yo, al principio, ves, eso sí que se ha modificado. Yo siempre utilizaba el otro, el que hacía de tutor era el bueno, pero mientras que aquí, a veces, no es el bueno, porque la idiosincrasia del aula, no existen las equivalencias tan exactas. Yo pienso que ha funcionado bien. (EM, PR)

Como ella apunta, su grado de **satisfacción** con el programa es muy alto, subrayando la organización, la autonomía y la responsabilidad que ha adquirido el alumnado. Destaca enormemente la necesaria implicación de las familias en este tipo de actividades, cree que es *bonita y estimulante*. Se planteó desde el inicio como una forma de contacto con sus hijos, no como una imposición ni una obligación. A pesar de ello, considera que se han dado situaciones de todo tipo, desde familias que han ayudado y apoyado en la elaboración de las fichas hasta padres que, por falta de tiempo o por desinterés, no han participado en el proceso. Este último hecho ha repercutido directa y negativamente en sus hijos. Todas estas situaciones hacen que proponga para el curso que viene la tutoría entre iguales desde el inicio de curso.

M: (...) porque no es por falta de interés de los padres a veces. Es porque son las 10 de la noche y ya ha pasado una semana y este niño que está haciendo ahora fracciones o ya ha pasado a los decimales, o qué, pero que a veces es por la velocidad con la que pasa el tiempo

E: Que a lo mejor no es por el interés

X: No, no es por las ganas, hay de todo. Abí se combina, y hay padres que es porque se les escapa el tiempo, hay gente por falta de interés, y claro eso repercute directamente en los niños.

(EM, PR)

La falta de implicación familiar es el único aspecto que subraya como un inconveniente y lo plantea como un factor que puede suponer una desventaja y una desigualdad de unos alumnos respecto a los otros. No todos están igualdad de condiciones.

M: Yo lo único, a veces el único inconveniente que tiene son los problemas familiares, o sea que cuando no hay un padre que esté ahí detrás, pues claro, ese niño tiene una falta cara a los otros. No compite, claro, como ahí tienen que ayudar los padres, desde fuera, claro el único problema es que la familia que no ayuda, a ese niño lo dejan en desventaja cara a los demás. (EM, PR)

5.2.2.3 Secundaria. Modalidad Fija y Recíproca

Cuando se le planteó al profesor desarrollar la tutoría entre iguales en su asignatura, comenta que tuvo la misma sensación que al iniciar cualquier otro tipo de metodología nueva en su aula. En un primer momento, le produjo cierto temor e incertidumbre, por la inseguridad de si se tendría que abandonar en el ecuador de la misma. Además, apunta que no sabía cómo iba a reaccionar el estudiantado ante esta forma de trabajo puesto que suponía un cambio significativo en la dinámica habitual de la clase. Se rompía la disciplina rígida y el “control absoluto” del aula. A pesar de estas emociones “normales” comenta que sabía que todas ellas se podían superar. Entre otros motivos porque las sesiones estaban muy estructuradas y la formación del estudiantado pensaba que era la adecuada. En definitiva, que ya estaba todo “montado”.

P: Hombre, siempre cuando te planteas una nueva estrategia siempre tienes miedo de que no funcione y de que a mitad tengas que quitarla. Eso pasa siempre. (E, PS)

P: (...) pero que sí que pueden llegar a preocupar si tienes una clase ya controlada que introduzcas una cosa nueva y que claro, no sepas como van a reaccionar ellos. Sí que te da un poco, una cierta reticencia, pero que vamos que, sabía que era superable, vamos. (E, PS)

E: Respecto a la formación del alumnado viste, después de ver cómo han ido las sesiones, ¿piensas que a lo mejor hubieses introducido alguna cuestión más en la formación, vimos características de un buen tutor...?

P: No, porque pienso que ya estaba todo totalmente, ya estaba todo montado, no es, muy estructurado y no

E: Ves que no...

P: No, no, yo no hubiese añadido nada

(E, PS)

Cuando indagamos sobre cómo se ha **sentido** el estudiantado, apunta que dependiendo de la modalidad de tutoría se han experimentado diferentes emociones. En la fija, comenta que los tutores, de forma general, se han sentido algo superiores respecto a

sus compañeros tutorados, en un nivel más elevado al poder ejercer de profesores/as. Considera que les ha gustado el hecho de sentirse útiles y que además les daba gran satisfacción el poder ayudar a un compañero. En cambio, el papel de tutorados considera que lo han vivido de forma diferente y con cierta reticencia porque les estaba enseñando un compañero que poseía un estatus similar al suyo.

P: Los tutores se han beneficiado, y los tutorados se han sentido un poco, a lo mejor, ehh, en casos, no en general, ehh, pero algunos sí que se han sentido un poco que, o que ellos se sentían superiores y un compañero o compañera que le pueda orientar les ha sabido mal, en algún caso en concreto yo pienso que sí. (E, PS)

P: Los tutorados sí que he visto un poquito más de reticencia al sentirse un poco, que les está enseñando un compañero, les está orientado un compañero de clase. (E, PS)

En el caso de la tutoría recíproca el profesor opina que se han dado diferentes sentimientos, *ha habido de todo*. El estudiantado que tenía un buen rendimiento académico, al hacer el papel de tutor, se ha sentido muy bien, pero cuando ha desarrollado el rol de tutorado se ha sentido peor. Esta situación cree que se daba por tres razones: a que eran conscientes de que ellos sabían más, a que se esforzaban en revisar el material y al hecho de que su compañero tutor no se preparaba, en algunas ocasiones, las clases y la ficha en profundidad.

P: En las dos, en la recíproca por lo que te estaba diciendo porque niñas, sobre todo niñas, que se sienten que ellas estudian, que ellas trabajan, que se preparan y al estar con niños, porque es así, los niños son los que no se lo preparaban, pienso que sí que a lo mejor se han podido sentir más que en la otra. (E, PS)

Para el profesor, la tutoría entre iguales ha sido un método positivo y beneficioso, tal y como lo demuestran los resultados obtenidos. Plantea que el estudiantado ha adquirido un mayor compromiso e interés por la asignatura. Se han responsabilizado de hacer la ficha todos los días, incluso ciertos estudiantes de la modalidad recíproca a los que les costaba llevar el material a clase han trabajado diariamente. De forma general, el estudiantado confeccionó las fichas correctamente en sus casas, aunque, como anota, el nivel de profundidad de los contenidos o de elaboración de las mismas dependía del tutor. En este sentido define su papel en el aula como de guía y orientador. Han sido ellos los que han tomado las riendas de las sesiones, a pesar de que al final de las mismas se ponían en común y se verificaban con su ayuda. Esto lo revela el ritmo de trabajo, ya que se han cumplido los objetivos que se tenían previstos en el tiempo oportuno. Se ha asegurado de

que las explicaciones que se han dado en clase quedaban claras ya que aquí se veían obligados a revisarlos y repasarlos para poder confeccionar la ficha.

Respecto al diario de la sesión cree que el estudiantado no ha hecho demasiado caso a este apartado pero considera que es necesario que esté presente en el material. Es una herramienta que invita a la reflexión final y les ayuda a pensar sobre aquello que han realizado.

P: Pero de todas formas, pero sí que es bueno ponerlo, porque les hace reflexionar un poco, aunque sea en el momento de hacerlo, pero que después no hacen caso, vale, pero en el momento de hacerlo yo pienso que sí, que sí que es interesante, porque les ayuda a reflexionar sobre lo que han hecho. (E, PS)

Del mismo modo, el docente considera que las relaciones afectivas entre las parejas tampoco se han modificado, ni se han beneficiado ni perjudicado. Por su parte, dado que la conducta del estudiantado que ha participado en la experiencia era bastante adecuada, no ha notado mejoras, ya que desde el inicio el comportamiento ha sido el correcto y no se han producido conflictos.

*E: ¿Piensas que ha mejorado la conducta en clase de esto alumnos tanto en la fija como en la recíproca?
P: No, yo pienso que no. La conducta de disciplina, yo pienso que no, que son buena gente en general creo que no
E: Que ya no tenían problemas de disciplina
P: Sí que tenían problemas de disciplina, como los casos aquellos que te conté, pero que no, que no ha variado en cuanto a conducta disciplinar, no ha variado
(E, PS)*

Define la tutoría entre iguales como una metodología basada en la colaboración y en la cooperación. La individualidad ha dado paso al trabajo por pares y a la participación.

También considera que su autoconcepto ha mejorado, se han visto capaces de poder preparar la ficha en casa y de poder enseñarla a un compañero en las sesiones de clase.

P: A ver, una muy fundamental, que ellos han sido capaces de revisar, de repasar, de ver ellos mismos los temas y de prepararse los temas, eso ha sido, bueno, fundamental. (E, PS)

Todas estas evidencias llevan a que el profesor plantee el programa para el curso que viene, pero con una salvedad, ambas clases realizarán la modalidad fija para asegurar que todos los participantes preparen el material de forma adecuada. También considera que sería muy enriquecedor que las familias participaran en él, aunque fuera supervisando que

elaboran las hojas de actividades de las sesiones, y no tanto ayudando en los propios contenidos dada su posible dificultad.

5.2.2.3 Universidad. Modalidad Recíproca

Entre los diferentes miedos que se le plantearon el profesor al iniciar esta dinámica de trabajo se encontraba el hecho de que el estudiantado considerara que aumentaba su carga de trabajo. La realidad así lo confirmó. Una vez finalizadas las sesiones de formación algunas de las “quejas” que le llegaron fueron la gran cantidad de trabajo que esta iniciativa les iba a suponer. A pesar de este panorama, como comenta el docente, esta sensación se fue disipando cuando se pusieron manos a la obra. Fueron aceptando que se trataba de un “repaso” de los temas que se iban exponiendo en clase.

Desde la mirada del profesor, los **sentimientos** que experimentaron tutores y tutorados fueron, en un principio, de incerteza e inseguridad. Pasaron dos sesiones hasta que se habituaron a su papel. Y poco a poco también se fueron adaptando a la dinámica sintiéndose muy a gusto y muy bien con la misma.

Entre las mejoras que destaca ha adquirido el estudiantado se encuentra la responsabilidad, la autonomía y la colaboración. También cree que se ha dado un aumento y fortalecimiento de los conocimientos y de las competencias relativas a la asignatura. La única dificultad que señala es cómo, en ocasiones, al estudiantado no le ha resultado sencillo seleccionar y aplicar la información a la hora de confeccionar sus propias fichas. Por este motivo cree que en las sesiones de entrenamiento sería interesante incluir e incidir de una forma más clara en cómo buscar y seleccionar la información adecuada.

Considera que el rol del profesorado se transforma hacia un guía y un orientador que concede ese protagonismo al estudiantado. Incluso como un aprendiz más de las interacciones y de las aportaciones que discurren en las sesiones y en los materiales creados

Los puntos que destaca son las relaciones de cooperación que se han establecido entre los compañeros para aprender enseñando y enseñando aprendiendo. En esta línea, uno de los argumentos más potentes que ofrecería a sus colegas para que la iniciaran en sus aulas sería éste: *técnica cooperativa que mejora los procesos de colaboración y de enseñanza-aprendizaje otorgando el protagonismo al alumnado*. Por eso, cree que es una experiencia práctica aplicable a los centros y a las diversas etapas educativas. Afirma que ha sido eficaz tal y como se lo ha expresado su alumnado a lo largo del programa y cómo ha podido ir comprobando en el transcurso de las sesiones.

El profesor apunta que volverá a llevar a cabo la dinámica el curso que viene aunque con algunas modificaciones. La quiere plantear como una práctica a lo largo de todo curso, y no sólo como una acción de un semestre. Considera que se debe hacer hincapié en una competencia básica que forma parte de la propia asignatura: la búsqueda y selección de la información. Este hecho revertirá en una mejora de la calidad de las fichas elaboradas por el estudiantado.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO

6

Pero para eso,
uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino,
un poco de pirata,
un poco de poeta,
y un kilo y medio de paciencia concentrada.

Educar. Gabriel Celada

Una vez presentados los resultados, es momento de establecer y conectar la información recogida a través de los diferentes instrumentos utilizados y desarrollar una reflexión sobre los aspectos centrales de esta investigación. Presentaremos las conclusiones más relevantes distinguiendo cada una de las etapas educativas analizadas.

Para todos y cada uno de los niveles educativos cabe resaltar que no utilizamos grupos de control para el análisis de la hipótesis uno. Asumimos que las diferencias encontradas pueden deberse, al menos, y en parte a la tutoría entre iguales. Por tanto, algunos de los resultados obtenidos, aunque prometedores, deben ser considerados con ciertas precauciones.

6.1 PRESIENTO QUE ESTE ES EL COMIENZO DE UNA LARGA AMISTAD. EDUCACIÓN PRIMARIA.

Para hacer más comprensibles las conclusiones realizaremos una discusión conjunta de los datos referentes al primer, al segundo y al cuarto objetivo.

El primer objetivo de esta investigación se ha centrado en comprobar la existencia de diferencias significativas en cuatro variables: rendimiento y expectativas académicas, autoconcepto y actitud de solidaridad, una vez desarrollada la tutoría entre iguales (fija y recíproca). A través de un diseño cuasi-experimental pretest-postest de un solo grupo se ha indagado sobre los beneficios de esta metodología en la Educación Primaria. Los resultados apuntan cómo, tras la experiencia, existen diferencias estadísticamente significativas únicamente en el rendimiento académico de forma general, y por modalidades.

Con el segundo de los objetivos nos propusimos comprobar la existencia de diferencias significativas en el postest en las cuatro variables arriba mencionadas, entre la modalidad recíproca y fija, y entre tutores y tutorados (fija). Para ello, se utilizó un diseño cuasi-experimental postest con grupo control no equivalente. Una vez llevada a cabo la tutoría entre iguales se aprecia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades, fija y recíproca, en las cuatro variables. Por el contrario, sí encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los dos roles en el rendimiento académico (obteniendo mayores calificaciones los tutores que los tutorados).

Por su parte, contrastamos estos resultados obtenidos a partir de los cuestionarios y escalas, con la información aportada por el alumnado y el profesorado en los grupos de discusión y entrevistas. Estos resultados son algo más prometedores que los puramente cuantitativos. Esta última cuestión responde al objetivo número cuatro de esta investigación que utiliza un diseño no experimental de tipo descriptivo.

La tutoría entre iguales es una práctica habitual en las aulas de la Educación Primaria. Las áreas que se abordan a partir de esta metodología son variadas: matemáticas, lectura y escritura, idiomas, ciencias, etc., (Elbers y Haan, 2005; Fuch y otros, 1996; Hannah, 2009; Houston y Lazanbatt, 1999; Middleton, 2009; Schmidt, McVaugh y Jacobi 2007; Topping y otros, 2004). Además de las modalidades que se desarrollan: *cross-age tutoring*, tutoría fija y recíproca o *mentoring*. Incluso se ha utilizado la tutoría entre iguales, con gran éxito, en alumnado que presenta algún tipo de dificultad educativa. Por ejemplo, se han evidenciado mejoras en las habilidades sociales en alumnado autista o mejoras en las competencias lingüísticas y comportamentales en el alumnado con problemas de conducta (Banda, Hart y

Liu-Gitz, 2010; Calhoon, 2005; Dufrene y otros, 2010; Heron y otros, 2006; King, 2007; Labbe-Poisson, 2010; Sáenz y otros, 2007; Shamir y Lazerovitz, 2007; Sutherland y Snyder, 2007; Tredwell, 2007; Watkins y Wentzel, 2008).

Si revisamos cada una de las variables que componen este estudio, y centrándonos concretamente en el rendimiento académico obtenido en la lectura y escritura, encontramos antecedentes de mejora en este sentido y en este ámbito. Calhoon y otros (2007), Oddo y otros (2010), y Yurick y otros (2006) constataron, a través de la tutoría, una mejora en la competencia y en la fluidez lectora de su alumnado. Por su parte, el programa de lectura “Buddy Reading” de Singapur y, basado nuevamente en la tutoría entre iguales, también ofrece resultados prometedores en la mejora de la lectura del alumnado (Shegar, 2009). Algunos estudios más que utilizan la ayuda entre iguales y que aumentan el rendimiento académico en esta área los podemos encontrar en: Atherley (1989); Cotas (2008); Cupolillo y otros (1997); Dancer (2008); Mathes y otros (1999); Mathes y otros (1998); Merret y Motram (1997); Muirhead y McLaughlin (1990); Pickens y McNaughton (1988); Merrett y Torpe (1996); Topping y Bryce (2004); Veerkamp (2002); Winter (1996); Wright y Cleary (2006). Además de la lectura, otra de las competencias que mejoran considerablemente en el alumnado, una vez planteada la ayuda entre iguales, es la escritura (Ferguson-Patrick, 2007; López y Chainé (2009); Medcalf, Glynn y Moore (2004); Nixon y Topping, 2007; Utay y Utay, 1997).

En la misma línea, parecen apuntar los resultados de nuestra investigación. Respecto a la única de las variables que sufre cambios significativos (el **rendimiento académico**) podemos observar que estas variaciones positivas se dan, de forma general y por modalidades (fija y recíproca). Cuando tomamos los datos en su totalidad vemos cómo, en el primer trimestre el alumnado obtiene una calificación media de 3,02, pero cuando finaliza la experiencia aumenta a 3,59 (Recuérdese que se han asignado de manera arbitraria los siguientes valores: 1=Insuficiente, 2=Suficiente, 3=Bien, 4=Notable y 5=Sobresaliente). Todo el alumnado parece ser consciente de haber adquirido aprendizajes.

Si revisamos lo ocurrido según las diferentes modalidades, en el grupo que ha desarrollado la tutoría fija, las puntuaciones en el pretest son de 3,55 y al finalizarla de 3,82. Por otro lado, en la tutoría recíproca, se parte de un 2,45 y se eleva al concluir la experiencia a un 3,35. Entre ellos no encontramos diferencias estadísticamente significativas. A pesar de esta situación, si observamos los valores iniciales y finales, podemos observar cómo en la tutoría recíproca se produce un aumento de las calificaciones más acusada, si cabe, que en la fija. El estudiantado, parece haber mejorado

en mayor medida su rendimiento cuando ha tenido la oportunidad de intercambiar los roles. Es más, si analizamos en esta cuestión, se observa cómo la clase que parte de puntuaciones más bajas, en este caso el grupo de la recíproca, aumenta de una forma más profunda sus calificaciones. En este caso se produce una mejora más evidente cuando el rendimiento académico es más bajo.

En la tutoría fija todo el alumnado destaca haber aprendido mucho y es consciente de que esto ha dado lugar a que hayan aumentado sus calificaciones. Han mejorado la letra, la lectura, la comprensión, la ortografía y gramática, y han conocido nuevas palabras. Plantean que con la tutoría los dos miembros de la pareja aprenden, ya que, por una parte, los dos realizan la misma ficha, y por otra, todos reciben las ayudas de sus familias. 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. Es más, los tutores, dicen haber aprendido también de sus compañeros, que en ocasiones, les aportaban nuevas ideas y compartían con ellos el conocimiento. Por tanto, vemos cómo no parecen haber asumido un papel rígido en el que únicamente los tutores eran los portadores y poseedores de la información y del conocimiento. Aspecto de vital importancia, ya que el éxito de la tutoría entre iguales radica en que el alumnado más capaz no se perciba como donante, sino que también aprenda y tome conciencia de que enseñando a sus compañeros ellos tienen la oportunidad de aprender y que pueden aprender de sus compañeros (Duran, 2006). Esta situación parece demostrar el papel crucial que juegan las sesiones de formación en las que ha de quedar bien claro que los tutores no han de ser autoritarios ni pensar que poseen un mayor “estatus” cognitivo que sus parejas. Ha de explicitarse que los dos papeles poseen beneficios y que pueden aprender unos de otros. De hecho, ambos integrantes de las parejas están de acuerdo con las afirmaciones *enseñando se aprende* (100%), y *de los/as compañeros/as se puede aprender* (81,8%).

Por su parte, en la modalidad recíproca, si bien no mencionan explícitamente que han aumentado sus notas, si que señalan que han mejorado en todos los aspectos trabajados en la ficha (lectura, comprensión, ortografía...). No tienen muy claro con cuál de los papeles se aprende más. Las opiniones están divididas en tres percepciones: ambos aprenden porque reciben ayudas, unos de sus padres, y otros de sus compañeros, (realizando el rol de tutor y tutorado, respectivamente); los tutorados aprenden más porque les pueden responder a las

dudas que se les plantean; y los tutores lo hacen porque las familias les ayudan en sus casas y les hacen entender todos los contenidos.

Del mismo modo que en el otro grupo (fija), opinan que en la dinámica de las sesiones se produce un aprendizaje recíproco porque ambos pueden hacer aportaciones sobre la temática. Estas anotaciones apoyan las aportaciones de Daiute y Dalton (1993, en Duran y Monereo, 2003) en las que dudaban que pudiera hablarse de alumnos expertos, y subrayaron el hecho de disponer de un compañero con quien dialogar e intercambiar puntos de vista como el mecanismo responsable del desarrollo. Y también están en consonancia con las aportaciones de King, Staffieri y Adalgais (1998) que sostienen que el aprendizaje en andamiaje puede hacerse entre alumnado de edad y habilidades similares. El requisito es que domine el formato de interacción estructurada que el profesor les ofrece (Duran y Monereo, 2003). Esto se reafirma con el estudio de Ismail y Alexandre (2005), donde el alumnado malayo se benefició de las tutorías que tenían un mayor grado de estructuración frente a aquellas parejas que trabajan de forma más espontánea. En nuestro programa de tutoría la planificación y la estructuración de la dinámica estaban altamente pautados, y todo el alumnado sabía aquello que debía realizar en cada momento. De hecho este es uno de los aspectos que más destacaron las maestras. El tener todo el material y los recursos de la tutoría de antemano y todas las sesiones marcadas les resultó muy atrayente y útil.

Siguiendo con el grupo de la modalidad recíproca, las puntuaciones respecto a las cuestiones *enseñando se aprende* y *de los/as compañeros/as se puede aprender* disminuyen ligeramente finalizada la experiencia. Pero tal y como señalan los datos lo hacen muy levemente (70% en el pretest y 68,4% en el postest para la primera cuestión, y 75% y 68,4% en la segunda cuestión respectivamente). Si bien, cabe señalar que estos valores no son bajos, ya que rondan el setenta por ciento. Se observa cómo, al concluir el programa, parecen tener menos claro que de los compañeros se puede aprender. Si comparamos estos resultados, con los de la tutoría fija, vemos como salen mejor parados estos últimos. El grupo que no ha intercambiado sus roles, posee unos porcentajes bastante más altos en ambas afirmaciones (que roza casi el cien por cien). Esto podría deberse, probablemente, a una menor implicación de las familias en el grupo de la recíproca.

Las fichas debían ser trabajadas previamente en casa para asegurar la calidad y la confección correcta de las mismas. En el caso de que estos apoyos no se dieran, podría suceder que el alumnado que recibía las ayudas percibiera que sus compañeros no tenían los suficientes conocimientos, que dudaran en algunos de los ejercicios o que no corrigieran

debidamente los errores. Si revisamos lo ocurrido en el grupo de la tutoría recíproca, observamos cómo existe un porcentaje de alumnado que no recibía las ayudas familiares a la hora de confeccionar las fichas en casa. Esto podría explicar el porqué del descenso de las puntuaciones obtenidas en las afirmaciones *de los compañeros/as se puede aprender*, ya que, en ocasiones, no habían preparado sus hojas de actividades con sus familias. La maestra apunta que, dadas las circunstancias de algunas de las familias, el alumnado no ha recibido las ayudas pactadas al inicio de la experiencia. Señala que éste ha sido un factor que ha repercutido negativamente en el alumnado. Muy sabiamente apunta cómo esto puede ser una desventaja y puede generar desigualdades entre unos alumnos y otros. A pesar de todas estas circunstancias el alumnado valora muy positivamente que las familias se hayan implicado.

Estas percepciones, están en consonancia con las conclusiones del trabajo de Duran y Oller (2006). Las familias manifestaron que el hábito de constancia en la realización de las hojas ha sido uno de los aspectos más difíciles de asumir. Apuntaron que hay poco tiempo y que cuesta seguir el calendario. Por su parte, el alumnado apuntó que sus padres tenían mucho trabajo, y que ellos mismos disponían de poco tiempo para la actividad familiar. Las maestras reflexionan sobre cómo, de cara al futuro, es necesario buscar mecanismos más potentes para poder implicar a todas las familias.

En cuanto a las coincidencias entre ambas modalidades observamos cómo los dos grupos están de acuerdo en que 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. Por tanto, los dos miembros de la pareja intervienen en el proceso. También consideran que 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. De hecho, consideraban que los buenos tutores debían saber muchas cosas para poder ofrecer ayudas a sus compañeros cuando cometían algún error. Pensaban que esto lo lograban si se preparaban las hojas de actividades en sus casas y después revisaban las fichas previamente a las sesiones. Este parecer lo han relatado los tutores de la modalidad fija y todo el alumnado de la recíproca. Esta situación parece desvelar cómo se han hecho conscientes de la importancia y la necesidad de trabajar concienzudamente las actividades cuando han tenido la oportunidad de realizar el papel de tutores. Han creado una estrategia para ello, realizar la ficha, comprenderla y después revisarla para afianzar los conocimientos. Insistimos nuevamente en el papel crucial de los diarios de las sesiones que les permitían,

precisamente, esa toma de conciencia de todas aquellas cuestiones que debían mejorar. Además se han puesto en la piel de un “docente” y han tenido que gestionar los tiempos y regular el aprendizaje de sus compañeros, en el caso de los tutores. Por su parte, los tutorados han sido capaces de identificar los contenidos o competencias en las que presentaban dificultades y verbalizaban de una forma muy segura y clara en que tenían que mejorar.

Pero *¿Qué ocurre cuando comparamos los diferentes papeles dentro de la tutoría fija?* En este caso, se evidencian diferencias significativas entre ambos. Los tutores alcanzan unas calificaciones más elevadas que sus compañeros finalizada la experiencia (4,8 y 2,90 respectivamente). Las puntuaciones que cada uno de ellos obtuvieron antes de comenzar con la tutoría fue de 4,40 y 2,73 puntos realizando el papel de tutores y tutorados. Se puede apreciar cómo los primeros (tutores) aumentan sus calificaciones en 0,4 décimas, y sus parejas en aproximadamente 0,20 puntos. Los resultados muestran cómo, concluida la experiencia, los tutores obtienen mejores calificaciones si las comparamos con las de sus compañeros. Posiblemente el tener la oportunidad de poder ayudar y tratar de estructurar la información para poder explicarla parece haber beneficiado a los tutores. Además, la totalidad de los tutores de la modalidad fija apunta haber preparado las fichas en sus casas con sus madres o padres. Contrariamente, algunos de los tutorados no se preparaban las lecciones o lecturas correspondientes en sus hogares. Esta situación denota cómo posiblemente han asumido un papel más pasivo, donde otorgaban la responsabilidad de los aprendizajes a sus parejas. De hecho, verbalizan cómo han aprendido gracias a las ayudas de sus compañeros. Los tutores valoraban mucho que éstos trabajaran las fichas en sus casas para que las sesiones duraran más rápidamente. Podemos pensar que, dado que eran sus compañeros los que debían “enseñarles”, ellos no se molestaban en revisar las cuestiones correspondientes en sus casas ya que sabían que en clase contarían con apoyos. En este sentido, las familias también parecen haber asumido un rol menos activo. La maestra del grupo de la tutoría fija señaló cómo aquellos tutores a los que les apoyaban sus padres y madres realizaban reflexiones más profundas. A partir de estas impresiones, parece ser que los tutores de la modalidad fija han adquirido un mayor compromiso, ya que han preparado diariamente las hojas de actividades, pero sus parejas, por el contrario, no siempre han realizado el trabajo en sus hogares. Esta situación también podría ser un factor que beneficiaría a los tutores y que desencadenara que se dieran diferencias significativas entre las calificaciones de éstos y de sus compañeros.

Lo que sí parece estar claro es el papel vital que juega la formación de las familias en esta experiencia. En el estudio de Goudey (2010) los padres y madres que fueron instruidos para ayudar a sus hijos en sus hogares lograron mejores resultados en la lectura que aquellos que no lo hicieron. En este caso, todas las familias recibieron una sesión de formación en las que se les instruyó para poder realizar de tutores en sus casas. A pesar de ello, hubiese sido necesario haber detectado aquellos casos en que no se prestaban las ayudas y alertar a las familias de esta situación.

Así pues, la hipótesis uno y la tres quedan confirmadas en la variable rendimiento. En este estudio, una vez desarrollada la tutoría (tanto fija como recíproca) aumentan las calificaciones de forma significativa (en general y por modalidades) y los tutores obtienen mejores resultados académicos que los tutorados. Greenwood y otros (1993) ya señalaron cómo la tutoría entre iguales posee un impacto positivo en los resultados del alumnado ya que ofrece la oportunidad de que participen activamente en las tareas académicas.

Contrariamente, la hipótesis dos no queda confirmada. No se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre ambas modalidades (fija y recíproca). Los dos grupos parecen haber mejorado, pero no hay uno de ellos que sea superior frente al otro de una forma significativa. A pesar de que el grupo de la recíproca eleva de una forma más pronunciada sus puntuaciones. Estos valores están en consonancia con los de Menesses y Gresham (2009) y Dufrene y otros (2005) donde el alumnado que participó tanto en la tutoría entre iguales recíproca como en la fija obtuvo beneficios académicos, pero en este caso, en el área de las matemáticas.

Por lo que respecta a la variable **expectativas académicas** no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest, de una forma general, ni tampoco cuando analizamos las distintas modalidades de forma independiente. En los dos grupos, de forma conjunta, el alumnado espera obtener un 8,19 al finalizar el programa, calificación mucho más elevada, si tenemos en cuenta que antes de comenzar con la tutoría esperaban obtener un 7,98. A pesar de que las puntuaciones no son significativas, si que encontramos valores más altos cuando concluye la experiencia.

Si revisamos lo ocurrido por modalidades, en la fija, las puntuaciones pasan de un 7,79 a un 8,40, un aumento considerable de más de medio punto. Por el contrario, en la tutoría recíproca se da el efecto contrario. Cuando se comenzó con la experiencia el alumnado esperaba obtener un 8,18, pero en el momento en que ésta concluye disminuye a un 7,95. La puntuación de partida es alta de por sí, por tanto resulta algo complejo que ésta

amente. Incluso es mucho más alta que los valores iniciales de la fija. En los relatos el alumnado afirma haber aprendido mucho y mejorado en todos los ámbitos trabajados en las fichas. A partir de estos datos vemos cómo, a pesar de que no existen diferencias significativas entre ambos grupos en el postest, sí que, y contrariamente a la hipótesis de partida, las expectativas del alumnado que ha participado en la tutoría fija son más elevadas que las del grupo de tutoría recíproca. Por tanto, la hipótesis dos no queda confirmada para esta variable en concreto. Posiblemente esta situación pueda deberse a que el alumnado perteneciente al grupo donde se desarrolló la tutoría fija partía de unas calificaciones mucho más altas que en la recíproca (véanse las medias), y eso probablemente, ha producido que tenga unas expectativas también más elevadas. Si revisamos aquello que el alumnado ha aportado en los grupos de discusión, observamos cómo en el grupo de la fija sí que se asume y verbaliza que han aumentado sus calificaciones. Por el contrario, si consultamos las reflexiones del alumnado de la tutoría recíproca, si bien apunta que ha mejorado mucho, no explicita verbalmente que sus notas lo hayan hecho.

Si vamos más allá, y comparamos que ocurre entre tutores y tutorados observamos cómo tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en las expectativas en el postest. A pesar de ello, si nos detenemos en los datos, vemos cómo los tutores tienen expectativas más altas que los tutorados (8,91 y 7,92 respectivamente). Estos valores, a pesar de que difieren en un punto, no son muy dispares entre sí y, en el caso de los tutorados son mucho más elevados que las notas “reales” obtenidas que se situaban en un 2,90 (suficiente alto). Como ya hemos comentado con anterioridad, el alumnado que ha desempeñado este papel ha sido consciente de los aprendizajes adquiridos y de las repercusiones positivas que éstos han tenido en sus calificaciones. A lo largo de los grupos de discusión han señalado que iban mejorado en las diferentes actividades que realizaban (lectura, comprensión...) y en la progresión y rapidez de la elaboración de las fichas. Por tanto, en este caso en concreto, las expectativas en cuanto al rendimiento académico esperado no se ven influenciadas de forma positiva por el hecho de realizar el rol de tutor. No encontramos diferencias significativas entre ambos papeles y consecuentemente menores beneficios en esta variable para el tutorado. De este modo, queda refutada la hipótesis tres referente a las expectativas académicas. En uno de los pocos estudios encontrados que hacen referencia a esta variable, se evidencia un aumento en las expectativas de alumnado que presenta dificultades en el aprendizaje en diferentes áreas, una vez desarrollada la tutoría entre iguales combinada con diferentes estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo (Bowder y Spooner, 2006).

En la tercera de las variables, el **autoconcepto**, tomando los datos de forma general y por modalidades no se aprecian diferencias significativas entre ambos momentos de la experiencia. Cuando se analizan la totalidad de los valores se observa cómo las puntuaciones de las medias a penas sufren fluctuaciones, se pasa de un 1,54 a un 1,56. Se experimenta un muy discreto aumento cuando finaliza la tutoría. En el caso de la modalidad recíproca los valores descienden concluido el programa, parten de una media en autoconcepto de 1,52 y acaban con 1,46 puntos. A pesar de estos valores, la maestra del grupo que desarrolló la tutoría recíproca señala que el alumnado se ha sentido muy a gusto en las sesiones y que ha aumentado su autoconcepto. Considera que, el que todo el alumnado tenga la oportunidad de poder desempeñar ambos roles es un factor que potencia su autoconcepto. Esta percepción es compartida también por el alumnado, que comenta haberse sentido muy “importante”. 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. Por su parte, en la tutoría fija sí que se observan puntuaciones que rozan el nivel de significación (0.58), la media inicial en el pretest es de 1,55, y en el postest de 1,64. En este caso, sí que parece observarse un aumento en esta variable más pronunciado.

Si comparamos ambas modalidades, observamos cómo no existen diferencias significativas entre la tutoría fija y recíproca, si bien la primera de ellas presenta unos valores en el postest más altos que la segunda (1,64 y 1,46 respectivamente). A partir de estos datos podemos concluir que no se cumple la hipótesis 2, en la que se esperaban obtener puntuaciones más altas en el autoconcepto en la modalidad recíproca que en la fija.

Finalmente, si abordamos lo ocurrido con los tutores y los tutorados, no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Los primeros obtienen una media de 1,66 y los segundos de 1,63. Ambos dicen haberse sentido muy a gusto desempeñando cada uno de sus roles, situación que, además, es confirmada por la maestra. El alumnado tutor se ha sentido con cierto “poder” dado que ha tenido la posibilidad de mandar a sus parejas. Además, gracias a los conocimientos adquiridos previamente en sus casas podían facilitar pistas y ayudas a sus compañeros, lo cual les hacía verse a sí mismos como más capaces. Por su parte, los tutorados han señalado que, en ocasiones, no se sentían muy bien cuando no entendían las pistas que les ofrecían sus parejas por la complejidad que les suponían las mismas. Esta situación parece no haber influenciado su autoconcepto ya que a lo largo de sus intervenciones relatan la gran satisfacción experimentada con la experiencia. Es más, la maestra ha señalado como esta dinámica les

ha dado más seguridad, se sienten más capaces e intervienen en las clases de forma más espontánea.

Estos datos parecen indicar, en contraposición a la hipótesis planteada, que el hecho de realizar de tutorado no va a alterar el autoconcepto por el hecho de ser siempre el que recibe las ayudas de un igual. A pesar de que, tal y como vemos en los grupos de discusión, parece que los tutores se han sentido mucho más importantes y capaces que sus compañeros. En este caso, es necesario, por una parte, resaltar y dejar bien claro a los tutores que también aprenden y mejoran gracias a asistir a un compañero menos competente, y por otra parte, que los tutorados se van a beneficiar de esas ayudas (Duran y Blanch, 2007). Por tanto, nuevamente, las sesiones de formación poseen un papel vital y deben contener necesariamente los beneficios que van a reportar el ejercer cada uno de los roles. Así pues, la hipótesis 3 queda refutada con estos datos, ya que no se evidencia que los tutores hayan experimentado una mejora en esta variable mayor que sus compañeros al concluir la experiencia. El hecho de hacer el papel de tutores, y en este estudio, no produce mejoras más acusadas en el autoconcepto que el desarrollar el rol de tutorados.

Toda esta serie de conclusiones que hemos enumerado sobre el autoconcepto y que revelan que no existe un aumento significativo en esta variable en el alumnado, están en consonancia con las observaciones que realizan Duran y Monereo (2003) en su estudio. Tal y como apuntan, existen dos cuestiones clave para que no se produzcan cambios en el autoconcepto. Por una parte, coinciden con Johnson y Johnson (1990) en reconocer que las experiencias de aprendizaje cooperativo estudiadas son demasiado breves para producir cambios en esta dimensión de la personalidad. Por este motivo, aquellas intervenciones que quieran operar cambios en la autoestima deberán ser bastante más largas en el tiempo (aunque si nos fijamos en la duración de esta experiencia, responde a las recomendaciones planteadas por Topping (1998) vistas en el capítulo cuatro). 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. Esta situación queda patente en esta investigación,

los datos estadísticos no son muy prometedores, pero en cambio, las percepciones de los participantes, alumnado y maestras, sí que apuntan a una mejora en el autoconcepto.

Para futuras investigaciones sería interesante comprobar sí, a mayor duración del programa, se produce un aumento significativo en el autoconcepto del alumnado. En nuestra investigación las maestras acordaron una duración de tres meses para “probar” con la dinámica. Podría ser conveniente llevar a cabo la tutoría entre iguales a lo largo de un curso académico y combinarla con otros métodos de aprendizaje cooperativo. A pesar de estas anotaciones sobre la temporalización de los programas, encontramos cómo, en trabajos anteriores como el de Duran (2000) se muestran diferencias estadísticamente significativas en una prueba de autoestima académica con una situación de tutoría entre iguales de tres meses. Pero en ella se alude a un tipo de alumnado concreto y a una modalidad de tutoría diferente: alumnado con dificultades académicas y baja autoestima que hacían de tutores de alumnos más pequeños (*cross-age tutoring*). En la misma línea, los estudios de Top (1985) y Price y Dequine (1982), señalan mejoras en el autoconcepto en el alumnado con dificultades de aprendizaje o problemas de conducta una vez desarrollada la tutoría entre iguales. A su vez, los resultados de las investigaciones de Miller, Topping y Thurston (2010) apuntan en la misma dirección. En ellos, a través de la lectura en pareja, y formando dos grupos, *same-age* y *cross-age tutoring*, evidenciaron, tras quince semanas de intervención, que la autoestima aumentó en ambos grupos. Por su parte, Karagiannakis (2010) comparó dos grupos, uno en el que se desarrolló la *classwide peer tutoring*, y uno de control que no recibía ningún tipo de intervención. Tras la experiencia comprobó cómo, tanto el alumnado con problemas de conducta cómo el que no los tenía, obtenía mayores puntuaciones en la autoestima y en el rendimiento académico concluida la tutoría. En el trabajo de Winter (1996a) 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. Por su parte, Carlson (1973); Fantuzzo, Davis y Ginsburg (1995) y Levine (1976) también examinaron el impacto positivo de la tutoría entre iguales en el autoconcepto del alumnado, pero esta vez en matemáticas. Aunque Topping y otros (2003) revelaron un incremento en la autoestima del alumnado tutorado y no en el de tutor, adoptando la modalidad de *cross-age tutoring*.

La última de las variables, la **actitud de solidaridad**, tampoco muestra diferencias estadísticamente significativas de un momento a otro. De forma general, las medias presentan un ligero aumento al finalizar la tutoría, se pasa de un 1,54 a un 1,62. Si

revisamos los datos por modalidades, la tutoría fija eleva de una forma muy tímida sus puntuaciones. Al iniciar la experiencia obtiene un 1,55 y al concluirla un 1,56. Como puede observarse sus valores permanecen relativamente estables. Por el contrario, el alumnado que ha participado en la tutoría recíproca presenta puntuaciones algo más altas en el postest, parte de 1,52 y finaliza con 1,68. Si comparamos ambas modalidades no se evidencian diferencias estadísticamente significativas. Por tanto, queda refutada la hipótesis dos para esta variable. Aunque en la tutoría recíproca los valores en la actitud de solidaridad son algo más altos que en la fija, tal y cómo nos revelan las medias. Probablemente, las mayores ganancias obtenidas en la tutoría recíproca podrían explicarse por el hecho de que, el alumnado está acostumbrado a dar y a recibir. En este estudio, el tener la oportunidad de intercambiar los roles ha dado lugar a que se presenten mejores actitudes de solidaridad.

Concretando en cada uno de los roles de la tutoría fija, los datos apuntan que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos, a pesar de que los tutores obtienen valores más altos que los tutorados (1,63 y 1,57 respectivamente). En este caso, también podemos decir que no se confirma la hipótesis tres. Estos datos ligeramente superiores en los tutores, podrían deberse a que éstos comparten sus aprendizajes y por tanto, muestran conductas de ofrecimiento de ayudas. En cambio, los tutorados sólo las reciben. A pesar de que, como ya se ha visto en los resultados, en muchas ocasiones, las aportaciones eran recíprocas, ya que los tutorados también contribuían y compartían sus conocimientos con sus compañeros. 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, las mejoraron considerablemente (Chelsey, 1989; Silver, 1993; y Hudson, Forman y Brion-Meisels, 1982).

Aunque si se revisan los comentarios de todo el alumnado, observamos cómo 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 enorgullece, sobre todo a los que han ejercido el papel de tutores. 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 a medida que se sucedían las sesiones. En este sentido, y siguiendo con las anotaciones del alumnado destacan cómo, si tenían alguna duda (en este caso los tutorados) la respuesta era inmediata. 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). Solé (1992) señala que suele ser habitual que los alumnos expliquen aspectos o experiencias propias sobre el tema cuya relación puede ser muy evidente para ellos, pero difícil de establecer para el resto de mortales.

Las maestras destacan cómo la ayuda, el apoyo y la participación han estado presentes en todas las sesiones. En este sentido, tal y como desvelan los resultados de Nath y Ross (2001), aquellos grupos que recibieron un entrenamiento previo a las sesiones de tutoría obtuvieron mejores resultados en la lectura, pero también en el desarrollo de habilidades comunicativas y de colaboración. Greenwood, Carta y Kamps (1990) y Greenfield y MacNeil (1987) anotaron que para prevenir las posibles desventajas de la tutoría entre iguales era necesaria la formación previa del alumnado ya que jugaban un papel vital en todo el proceso. Por tanto, nuevamente, el entrenamiento se concibe como un elemento clave para la efectividad de cualquier programa de tutoría y que incide positivamente en las diferentes variables que aquí se han estudiado.

Relacionado con la actitud de solidaridad encontramos el clima que se ha generado en el aula. Para los dos grupos y roles, 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, ya hemos apuntado en el primer y segundo capítulo cómo 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. Y en el estudio de Gumpel y Frank (1999) se evidenció cómo la *cross-age tutoring* mejoró las interacciones sociales en el alumnado.

En la tutoría fija, parece ser que mejoraron las relaciones entre los chicos y las chicas. La maestra formó parejas intergénero de forma deliberada con el objetivo de que se creara

una mayor complicidad entre ellas. Al concluir las sesiones observó cómo se mejoraron sus relaciones, del mismo modo que se evidenció en el trabajo de Kermani y Mahnaz (2001). Esto puede deberse a que dos alumnos de distinto género, se aceptan cada vez mejor cuando se les da tiempo para trabajar juntos y condiciones propicias para la colaboración, tal y como se ha visto en esta experiencia (Braudit, 2000).

Por su parte, en la tutoría recíproca el alumnado ha 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. Incluso apuntan que, en el aula-clase, se ha producido una ayuda entre las distintas parejas, lo cual también ha repercutido de manera positiva en las amistades a nivel de grupo.

Esta interacción entre las parejas ha permitido expresar conocimientos pero también vivencias, opiniones o formarse un juicio crítico. A lo largo de los cuarenta minutos todo el alumnado, no sólo los tutores, ha tenido la oportunidad de comunicarse y compartir diferentes puntos de vista a los suyos (por ejemplo en el apartado *Antes de leer* o en la elaboración del propio diario). Se ha potenciado la habilidad para expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, la práctica del diálogo o la negociación para llegar a acuerdos, tal y cómo se refleja, por ejemplo y nuevamente, en el diario de las sesiones. En este apartado de la ficha las parejas tenían que negociar y consensuar cuáles habían sido sus aprendizajes y en qué aspectos de la misma debían mejorar. El alumnado toma un papel activo en el que está constantemente y continuamente interaccionando con sus compañeros a lo largo de toda la sesión, practicando la escucha activa y respetando los turnos de palabra, entre otros. Las maestras anotaron que todos participaban en las sesiones, y que, incluso aquel alumnado que poseía más dificultades para hacerlo, por sus características personales, lo hacía de forma adecuada si se le brindaba esa oportunidad.

Por lo que respecta al tercero de los objetivos, explorar las percepciones que posee el alumnado sobre las características de un buen tutor y de un buen tutorado, y los sentimientos y emociones experimentados al desarrollar cada uno de los papeles podemos resaltar los siguientes aspectos.

En cuanto a las características que se atribuyen a los buenos tutores, todo el alumnado coincide en que han de ser pacientes, responsables, ofrecer ayudas, prepararse la ficha y expresarse correctamente. Esta última competencia es básica ya que es necesario que sus explicaciones lleguen a sus compañeros tal y como han apuntado. A lo largo de

estas sesiones se hizo hincapié en este aspecto y en la importancia de expresar los conocimientos de forma adecuada para hacer más comprensibles las actividades.

Los tutores del grupo de la modalidad fija y todo el grupo de la recíproca, además de estos atributos, resaltan que han de explicar bien. Por su parte, el alumnado tutorado de la fija y el de la recíproca comparten que han de tener buen carácter y ser buenos. Como se puede observar en la tabla 76 aporta un mayor número de características el grupo que ha participado en la modalidad recíproca. Esta situación parece indicar que este alumnado posee un mayor repertorio de rasgos. Puede apreciarse cómo los tutores de la fija son los únicos que mencionan que han de saber mucho. Este hecho puede denotar que han asumido un papel de expertos y que se requería unos conocimientos altos para llevar a cabo este papel.

En general, gran parte de los atributos planteados hacen referencia a aspectos relacionales. Vemos cómo únicamente prepararse la ficha, saber muchas cosas, explicar y expresarse correctamente aluden a factores instructivos. El alumnado valora de forma mayoritaria que el tutor tenga buen carácter, sea generoso o que sea simpático, rasgos relacionadas con aspectos afectivos. Estos resultados están en consonancia con los de Weinstein y otros (2008) quienes encontraron cómo, el alumnado de Primaria valoró de forma positiva el sentido del humor y la amabilidad en los maestros.

	Fija (tutores)	Fija (tutorados)	Recíproca
Un buen tutor	Paciente	Paciente	Paciente
	Responsable	Responsable	Responsable
	Se expresa correctamente	Se expresa correctamente	Se expresa correctamente
	Ofrece ayudas	Ofrece ayudas	Ofrece ayudas
	Se prepara y estudia la ficha	Se prepara la ficha	Se prepara la ficha
	Explica	Sabe escuchar	Explica bien
	Sabe muchas cosas	Tiene buen carácter	Tiene buen carácter
		Es bueno	Es bueno
		Es amable	No se enfada
		Es simpático	Trata bien
			Enseña
			Es educado
			Elogia
		Evalúa con sinceridad	

		Hace reflexionar al tutorado
		Generoso
		Corrige errores
		Ofrece pistas
		Muestra interés

Tabla 76. Conclusiones características buen tutor (Primaria)

Si analizamos las características que han de reunir los buenos tutorados observamos que todo el alumnado comparte en que han de prestar atención. Coinciden en los aspectos comportamentales, consideran que han de portarse bien y hacer caso a sus parejas. El grupo de la tutoría fija concuerda en que ha de ser trabajador y estudiar en casa. Parece ser que el alumnado de la recíproca ha adoptado un rol más pasivo cuando desarrolló el papel de tutorado, ya que únicamente relata rasgos o “funciones” que se han de tener en las propias sesiones, no asumen un trabajo previo. Aunque destacan dos aspectos muy importantes, el plantear cuestiones o dudas y el ser agradables con sus compañeros.

	Fija (tutores)	Fija (tutorados)	Recíproca
Un buen tutorado	Presta atención	Prestar atención	Prestar atención
	Se porta bien	Se porta bien	Ser agradable
	Lleva el material a clase	Mostrar interés	Mostrar interés
	Hace bien la ficha	Ganas de aprender	Preguntar las dudas
	Está tranquilo y relajado	Hacer caso al tutora	Hacer caso al tutor
	Estudia en casa	Trabajador	Se porta bien
	Es listo	Se esfuerza	No se enfada
	Escucha	Escucha	Escucha
	Es educado	Educado	Educado
		Trata bien	Se esfuerza en hacerlo bien
		Aplicado	Tiene su propia opinión
	Hace bien la ficha		

Tabla 77. Conclusiones características buen tutorado (Primaria)

De forma general, sus percepciones no han cambiado mucho respecto a las sesiones de formación en las que acuñaron que los rasgos de un buen tutor debían ser: enseñar, tener paciencia, ser bueno, educado, cariñoso, ayudar o explicar bien. Por su parte, apuntaron que los tutorados debían estudiar en casa, escuchar al tutor, concentrarse,

portarse bien, ser responsables, respetuosos, tener todo el material y ser amables. Del mismo modo que con el anterior rol, las percepciones no han variado mucho si se revisan las anteriores tablas (76 y 77).

En cuanto a los sentimientos experimentados, tanto en la tutoría fija como en la recíproca parecen haberse sentido muy bien y a gusto con sus papeles. El alumnado de la primera modalidad apunta que estos sentimientos se debían a que estaban en compañía de compañeros y amigos. Para conocer las emociones que han experimentado es necesario hacer mención a aspectos relacionados con el autoconcepto que ya se han revisado con anterioridad. Los tutores se han sentido importantes y satisfechos con el “poder” que se les había otorgado. Por su parte, los tutorados, en ocasiones, no se sentían del todo bien cuando no entendían las explicaciones que les ofrecían sus compañeros. Todos se han visto a sí mismos más responsables y autónomos, aspectos que comparten tanto el alumnado como la maestra. Estas competencias han dado lugar a una mejora de la conducta durante las sesiones y a una responsabilización de la preparación de las fichas en casa y su posterior elaboración en clase de forma prácticamente independiente.

Respecto a la modalidad recíproca, el alumnado se ha sentido importante. Resaltan que realizando el rol de tutores han podido mandar. Esta situación les ha gustado mucho, a pesar de que, cuando invertían sus roles este “poder” no les agradaba. También destacan que sus compañeros les han hecho caso a lo largo de las sesiones. Pero en definitiva, la totalidad del estudiantado se ha sentido a gusto y bien con ambos papeles. Del mismo modo que con el otro grupo se han visto más autónomos y responsables. De hecho, la maestra apunta que las mejoras más destacadas que han experimentado han sido precisamente estas. Aspecto muy importante si recordamos cómo, en los primeros contactos, este grupo lo caracterizaron por la falta de hábitos y responsabilidades.

En este sentido, resulta muy relevante señalar cómo ambas maestras ven que las clases funcionan solas y que, aunque se ausenten de la misma, el alumnado trabaja autónomamente. 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. Además y gracias a la relativización de la ratio, los docentes pueden prestar ayudas individualizadas o en grupo y llevar a cabo una evaluación continua, aspecto que hace más efectiva la ayuda docente (Duran, 2004).

Una vez analizados los aspectos más relevantes que han ido surgiendo a lo largo de los resultados presentados vemos cómo, a través de la tutoría entre iguales, se han

adquirido una serie de competencias básicas reflejadas en la LOE. Gracias a las interacciones que se han establecido se ha potenciado la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal.

6.2. GANAMOS LA CONFIANZA DE AQUELLOS EN QUIEN PONEMOS LA NUESTRA. EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Con objeto de facilitar la lectura y la comprensión de este apartado realizaremos un análisis conjunto de los datos relativos al primer, al segundo y al cuarto de los objetivos. En el primero de ellos, se ha analizado la existencia de diferencias en las variables rendimiento y expectativas académicas, autoconcepto y actitud de solidaridad, una vez desarrollada la tutoría entre iguales (fija y recíproca). Mediante un diseño cuasi-experimental pretest-postest de un solo grupo indagamos sobre los beneficios cognitivos y emocionales de este método. Los resultados apuntan cómo, finalizada la tutoría entre iguales, sólo aparecen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico de forma general y por modalidades.

Seguidamente, el propósito del segundo objetivo es el de comprobar la existencia de diferencias significativas en los resultados finales en las cuatro variables protagonistas de esta investigación, entre la modalidad recíproca y fija, y entre tutores y tutorados (fija). Para este propósito, se ha utilizado un diseño cuasi-experimental posttest con grupo control no equivalente para comprobar si efectivamente existían estas diferencias. Los resultados apuntan diferencias estadísticamente significativas en la variable actitud de solidaridad y autoconcepto, en favor de la modalidad fija. En cuanto a los roles, existen diferencias significativas en la actitud de solidaridad, en el autoconcepto académico y las expectativas, siendo los tutores los mejores parados ante esta experiencia. Por su parte, el cuarto objetivo tiene la finalidad de contrastar la información recogida a través de los datos cuantitativos con los cualitativos. En esta etapa educativa, al igual que en Primaria, la información que proviene de las entrevistas y de los grupos de discusión es mucho más reveladora en cuanto a las potencialidades de la tutoría entre iguales que los datos puramente estadísticos.

La tutoría entre iguales es un método de trabajo que se ha abordado en diferentes áreas del currículum de la Educación Secundaria, pero también a través de modalidades variadas. Las matemáticas (Hannah, 2009; Jun, 2004; Walker, 2007), el aprendizaje de

idiomas (Pyron, 2007), la lectura (Fuch, 2001 y otros; Gyanani, 1996; Hilger, 2001; King, 1982; McKinstery y Topping, 2003), las ciencias (King, Staffieri y Adalgais, 1998), la educación física (d'Arripe-Longueville y otros, 2002) o la geografía (Gyanani y Pahula, 1995), son una muestra de materias que se trabajan a través del aprendizaje entre iguales en sus diversas variantes: recíproca, fija, *cross-age* o *mentoring*. También se proponen estudios donde se plantean experiencias fuera del horario escolar como actividades extraacadémicas. Por ejemplo, Behnke, Gonzáles y Cox (2010) presentan una experiencia de tutoría entre iguales en Estados Unidos para ayudar a alumnado latino a mejorar su nivel de inglés con la ayuda de un compañero autóctono. Por su parte, en China también encontramos programas destinados a mejorar los tests de aptitudes estatales fuera de las horas lectivas (Chen, 2010). Con esta experiencia, de forma indirecta se contribuyó a fomentar el espíritu y la actitud positiva hacia los centros (Lynn, 1986). A nivel nacional, a través del programa *Estudiamos y nos organizamos* se plantea un crédito para reforzar las materias del currículum mediante la tutoría entre iguales fija (Paredes, 2006).

El alumnado con dificultades de aprendizaje también se ha beneficiado de la tutoría a la hora de trabajar el lenguaje oral (Scheeler, Macluckie y Albright, 2010), la lectura (Bagley y Mallick, 1996; Fuchs, Fuchs y Kazdan, 1999; Harris, Marchand-Martella y Martella, 2000; Marchand-Martella, 2004; Sáenz y otros, 2007), la historia (Mastropieri, 2003), los idiomas (Grossen y Bachman, 2000; Klingner y Vaughn, 1996; Wright y otros, 1995), las matemáticas (Schloss, Kobza y Alper, 1997; White, 2000) o para mejorar sus conductas en el aula (Bell y otros, 1990; Martella y otros, 1995; Presley y Hughes, 2000; Spencer, 2006).

Concretando en nuestro estudio y en la primera de las variables, el **rendimiento académico**, no encontramos muchos trabajos que se centren específicamente en la Biología y Geología, únicamente el de Lazarowitz y Karsenty (1990). Pero sí que existen investigaciones que mejoran los resultados en otras materias una vez desarrollada tanto la tutoría fija (d'Arripe-Longueville, 2002; Early, 1998; Gyanani y Pahuja, 1995; Houghton y Glynn, 1993; Sáenz, 2008; White, 2000) como la tutoría recíproca (Ensergueix y Lafont, 2010; Fantuzzo y otros, 1989; Malone y McLaughlin, 1997; Rittschof y Griffin, 2000; Wright y otros, 1995) en la Educación Secundaria.

En la misma línea apuntan los resultados positivos obtenidos en nuestra experiencia. Esta es la única de las variables que experimenta diferencias estadísticamente significativas de forma global y por modalidades. Al inicio del programa el alumnado de los dos grupos en general, obtuvo una media de 5,71 puntos, y al concluir ésta, la elevaron a 7,14. Se pasa de un suficiente a un notable. Todos remarcan el hecho de haber aprendido mucho y

consideran que han mejorado sus calificaciones. Opinan que ambos miembros de la pareja aprenden por igual (unos lo hacen en sus casas y otros en las aulas). La totalidad de los participantes están de acuerdo con las afirmaciones *enseñando se aprende* y *de los compañeros/as se puede aprender*. Los tutores de las dos modalidades aseguran que sus parejas han aprendido gracias a sus ayudas, y que ellos también lo han hecho a través de las ayudas que han prestado. El tutorado aprende por la ayuda permanente y ajustada que recibe de su compañero tutor, y éste por la actividad de preparación y ofrecimiento de ayuda pedagógica a su tutorado, que le permite un nivel más profundo de dominio de contenido (Duran, 2006). Este aspecto es compartido por los tutorados de la fija y por el grupo de la recíproca. Consideran que el aprendizaje se ha producido por los apoyos recibidos de sus compañeros. Es más, apuntan que se puede aprender más de sus parejas que de los propios docentes. Un buen tutor puede ser más eficaz que un profesor, pues resulta más fácil para sus compañeros iniciar la discusión y el debate por el clima de confianza que se establece (Duran y Miquel, 2006). Éstos tienen un nivel más profundo de conocimiento sobre la materia y utilizan la creatividad para enseñarla a sus iguales (Gordon, 2005). Esta situación viene mediatizada por el hecho de que el alumnado 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 aprendiz y tiende a ser más directivo en la resolución de dudas que los adultos (Good y Brophy, 1997; Moust y Schmidt, 1994). Este contexto hace que todos, independientemente del rol que ejerzan, estén más motivados y tengan más ganas de aprender. Los datos, en general, están en consonancia con el estudio desarrollado por Duran y Monereo (2003) en el que todo el alumnado tanto de la tutoría fija como de la recíproca, mejoró sus resultados en lengua catalana.

Si nos detenemos en cada uno de los grupos se reproduce la misma situación. En la modalidad fija, se comienza el trimestre con un 6,28 y se finaliza con un 7,5. Por su parte, en el grupo de la tutoría recíproca, antes de empezar, la calificación global del aula era de 4,81 y al acabar se supera en casi dos puntos llegando a un 6,56. Si indagamos y comparamos que ocurre entre ambos grupos, los resultados muestran cómo no existen diferencias significativas entre ellos. A pesar de ello, tal y como se puede apreciar en los datos, en la modalidad recíproca la mejora es más marcada, de un suspenso se pasa a un bien. El grupo que ha tenido la oportunidad de intercambiar sus roles mejora en casi dos puntos sus notas. Por el contrario, el alumnado de la modalidad fija lo hace en algo más de un punto. A partir de los resultados académicos obtenidos, parece ser que, existen mayores

beneficios en el caso de la recíproca dado el aumento más pronunciado de su rendimiento académico, pero hay que tener en cuenta que no son diferencias significativas. Una posible explicación de esta situación podría ser, tal y como señalan Fantuzzo y otros (1989), que las estrategias basadas en la tutoría entre iguales recíproca, permiten maximizar los beneficios de la tutoría, ya que cada alumno tiene que hacer los dos papeles, de tutor y de tutorado y esto puede repercutir directamente en sus resultados académicos. Esta tipología permite que todo el alumnado se sienta útil y tenga éxito en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Gordon, 2005). También podemos extraer la misma conclusión que ya se ha adelantado en el caso de la Educación Primaria. Podría pensarse que la tutoría entre iguales favorece de una forma más decisiva en aquel alumnado que parte de resultados académicos más bajos siempre que se lleve a cabo el intercambio de papeles. Si comprobamos las medias obtenidas en el pretest, se denota cómo el grupo de la recíproca partía de unas notas mucho más bajas.

A pesar de estos comentarios, dados los beneficios obtenidos por ambas modalidades, parece ser que el éxito del aprendizaje reside, como veremos más adelante, en la riqueza de las interacciones y en el intercambio de información y de ideas (Foot y Howe, 1998) y no tanto en la modalidad de la tutoría. Así pues, la hipótesis dos no se cumple puesto que no existen diferencias significativas entre las modalidades estudiadas (fija y recíproca).

Si indagamos por roles (fija), observamos cómo existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos papeles. La media de los tutores es de 8,46 y la de los tutorados de 6,53. Cada uno de ellos partía de unas calificaciones de 7,31 y 5,17 puntos. Prácticamente los dos grupos de participantes mejoran en alrededor de un punto y medio sus notas. A pesar de que entre ellos existen diferencias significativas en favor de los tutores se puede observar que ambos han mejorado. Los tutores apuntan que han comprendido mejor la materia porque han tenido que buscar información adicional para completar las fichas y después han repasado nuevamente las actividades en clase. Gracias a la preparación de la ficha han tenido que poner en marcha habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Teniendo que acceder a internet para completarla de una forma más adecuada. Creen que su papel ha sido más complejo de desempeñar dado el tiempo que tenían que invertir a la hora de elaborar las fichas y recopilar todo el material para confeccionarlas adecuadamente. Además de realizar el proceso de exteriorización de aquello que habían aprendido y resolver las dudas que les planteaban sus compañeros. Estas percepciones son compartidas por el

estudiantado de la modalidad recíproca cuando representaba el rol de tutor. En este sentido, con este papel han generado sus propias estrategias para poder transmitir sus conocimientos. Cuando se encontraban con alguna actividad que les planteaba alguna dificultad, se ayudaban de medios diferentes para completarlas y trataban de, representarse mentalmente, cómo realizar las explicaciones a sus compañeros. 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. De esta forma, se ha potenciado la competencia de aprender a aprender. Esta competencia supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Además, todo este proceso de elaboración y exteriorización de las fichas posibilita que los conocimientos perduren más en el tiempo (Topping, 2001).

En resumen, podemos concluir que la hipótesis uno y la tres quedan confirmadas, aumentan las calificaciones generales de forma significativa y por modalidades, y los tutores obtienen mejores resultados académicos que sus compañeros. Por otra parte la hipótesis dos queda refutada, no se aprecian diferencias significativas entre los dos grupos de trabajo.

La segunda de las variables analizadas son las **expectativas académicas**. De forma general, el alumnado disminuye sus expectativas respecto a la nota esperada finalizado el programa, se pasa de un 7,01 a un 6,71. A pesar de que no se trata de un descenso muy marcado, la puntuación de partida es relativamente alta, por tanto resulta complejo modificarla. Para esta variable, y de forma general, existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos, en contra de la hipótesis planteada.

Si revisamos qué ocurre en las distintas modalidades, vemos cómo en la fija, se reproduce la misma dinámica, se parte de un 7,42 y se pasa a un 6,97. En este caso también encontramos diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos. Contrariamente a lo que cabría esperar, concluida la tutoría disminuyen sus expectativas. Ésto podría deberse a que, durante la administración del cuestionario que incluía esta variable, estaban realizando las evaluaciones de marzo, y por tanto todos los exámenes. Mostraron sus sentimientos de “agobio” y desesperación al tener que evaluarse de todas las materias en una misma semana y su nivel de exigencia, de forma general, era mucho mayor que el del otro grupo. Esta situación podría estar interfiriendo en sus expectativas, ya que experimentaban mucho estrés académico durante ese momento. Estos valores discrepan con los obtenidos a través de los grupos de discusión donde la totalidad del alumnado

confirmó estar más preparado para el examen ya que había revisado la materia de forma semanal y había afianzado los contenidos de una forma más sólida por este trabajo diario.

Por su parte, en la modalidad recíproca el descenso es a penas imperceptible, al iniciar la tutoría el alumnado espera obtener un 6,34, y al finalizarla un 6,27. Como puede observarse las puntuaciones se mantienen relativamente estables y son bastante cercanas a las calificaciones finales. En este caso no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos del programa. El docente comentó cómo este grupo tenía unos hábitos de estudio bastante más bajos que el grupo de la fija. Con las sesiones de tutoría se implicaron y realizaron un trabajo constante y diario, del cual fueron conscientes. Esta mayor implicación y la actitud positiva hacia la dinámica podrían estar detrás de esta cierta estabilidad en las puntuaciones ya que, del mismo modo que sus compañeros de la otra aula, también se sentían agobiados por la cantidad de exámenes que debían realizar en esa semana.

Pero *¿Qué ocurre si comparamos ambas modalidades?* Vemos como no existen diferencias significativas entre ellas, a pesar de que la primera de ellas, la fija, obtiene valores más elevados que la recíproca. En este estudio en concreto, el hecho de que un grupo haya intercambiado los papeles y haya tenido la oportunidad de experimentar ambos roles no ha tenido efectos más positivos en la percepción de la nota que esperaban obtener. A pesar de que, si revisamos las diferencias que existen entre la modalidad recíproca y la fija, podemos observar cómo éstos últimos han disminuido sus expectativas de una forma más acusada que el alumnado participante en la recíproca.

Si indagamos algo más y revisamos la diferencia en las expectativas entre tutores y tutorados de la modalidad fija, si que observamos diferencias estadísticamente significativas entre ambos roles. Los tutores obtienen un 7,71 y sus compañeros un 6,23. Esta situación puede resultar comprensible si tenemos en cuenta que las parejas se han formado teniendo en cuenta el rendimiento académico, por tanto los tutores tenían unas calificaciones “reales” más altas que sus compañeros y esto estaría afectando a sus expectativas (del mismo modo que, posiblemente, estaba afectando a su autoconcepto académico).

A partir de los datos obtenidos, refutamos las hipótesis uno y dos relativa a las expectativas académicas, pero no la hipótesis tres referente a la comparación entre roles. Nuevamente nos encontramos ante discrepancias en cuanto a los valores ofrecidos a través de las pruebas y los comentarios que realizan los propios alumnos. Posiblemente, si se volviera a realizar este programa, el alumnado obtendría unas expectativas más altas dado que ya ha experimentado el trabajo por parejas. Se ha concienciado de que se produce un

trabajo semanal que hace que los contenidos se afiancen y permanezcan en el tiempo obteniendo éxitos mayores en sus calificaciones.

La siguiente de las variables sobre la que se ha indagado ha sido el **autoconcepto académico y social**. Si tomamos los datos de forma general se observa cómo, al inicio de la experiencia el alumnado obtiene una media de 68,83 y 71,41 puntos en el autoconcepto académico y social respectivamente, cuando ésta finaliza concluyen con un 65,92 y 70,94 (la puntuación máxima era de 100 puntos). No existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos, pero vemos cómo las puntuaciones descienden levemente una vez desarrollada la tutoría. Se parte de valores altos, por tanto, resulta complejo que éstos mejoren de forma considerable.

A lo largo de la literatura encontramos diversos estudios que han examinado esta dimensión y que presentan datos más prometedores puesto que ven aumentado el autoconcepto una vez concluida la tutoría. En el trabajo de Roswal y otros, (1995) se revelan mejoras en la autoestima del alumnado y en sus actitudes hacia el centro una vez desarrollada la tutoría entre iguales. De forma similar, pero esta vez a través de un programa de *conselling*, se evidenciaron mejoras significativas en áreas tales como la motivación, el esfuerzo, la actitud hacia el estudio, la interacción social, y también el autoconcepto (James y otros, 1991). Otras investigaciones que han analizado los efectos de diferentes tipos de tutoría sobre esta variable los encontramos en: Anderson (1989) y Sweeney (1996) que estudiaron los efectos que tenía el entrenamiento de los tutores sobre su autoconcepto; en Hayley (1982), Saunders (1977) y Yogev y Ronen (1982) quienes comprobaron sus efectos en la *cross-age tutoring*; Schulz (1981) que revisó cómo afectaba la tutoría entre iguales en el autoconcepto de alumnado en riesgo de abandono escolar; y Beardlsey (1998) que determinó los efectos de un programa de *conselling* sobre la autoestima en alumnado, en este caso también, en riesgo de deserción escolar.

Si analizamos los datos por modalidades, en la tutoría fija, se comienza con un 74,12 y un 72,83 en el autoconcepto académico y social, y se finaliza con un 72,21 y 72,68. Las puntuaciones aparecen relativamente estables y no existen diferencias estadísticamente significativas antes y después del programa. Se puede observar que estos datos están en la misma línea que los generales, dado que los valores de partida son altos, es difícil que éstos aumenten. Por lo que respecta a la modalidad recíproca, se observan valores bastante más inferiores que en la fija. Al comenzar con la experiencia, las puntuaciones en el pretest fueron de 60,25 y 69,10 en el autoconcepto académico y social respectivamente. En el

postest los valores descienden y se sitúan en 54,70 y 67,85 puntos. Tampoco encontramos diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos. Observamos cómo el autoconcepto académico se ve más perjudicado, ya que disminuye en casi cinco puntos, y el social permanece relativamente estable.

Si comparamos ambas modalidades, comprobamos cómo en el caso del autoconcepto académico sí que se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre la tutoría fija y la recíproca, a favor de la primera de ellas. Los resultados cuantitativos revelan que, el hecho de que exista un intercambio de roles a lo largo de las sesiones no “beneficia” más al alumnado que participa en la modalidad recíproca, tal y como planteamos en la hipótesis dos de nuestro estudio. Por su parte, el autoconcepto social es algo más alto en el grupo de la modalidad fija, aunque también se parte de unos valores más altos en el pretest.

En este sentido resulta curioso remarcar, tal y como desvelan los grupos de discusión, el hecho de que, cuando el alumnado de la modalidad recíproca representaba el papel de tutor se veía a sí mismo cómo más importante, útil e incluso más inteligente. Por el contrario, cuando desarrollaba el rol de tutorado adoptaba una postura más pasota y se percibía algo inferior. El docente también anotó cómo en el transcurso de las sesiones aquel alumnado que poseía un rendimiento académico alto, cuando realizaba el papel de tutorado se sentía algo peor. Esta situación puede haber influenciado en el descenso leve que ha sufrido el autoconcepto académico finalizada la experiencia. Pero, a pesar de estos comentarios, el profesor apunta que entre las mejoras que ha experimentado el alumnado están la confianza en sí mismo y el verse capaz de poder ayudar a un compañero si se lo propone (Goodlad, 1998). El alumnado se vio capaz de desarrollar su papel y de “dirigir” las propias sesiones, aspectos fuertemente relacionados con el autoconcepto. Se le dio un voto de confianza que nunca antes les habían concedido. A través de la tutoría se rompía con la disciplina rígida, y era el propio alumnado el que tenía el control del aula. El rol del docente era de guía y de orientador. Ha tenido mayores oportunidades para observar, evaluar y proporcionar feedback a su alumnado, viendo y analizando su trabajo (Maheady, 1998). Las experiencias de este tipo han promovido un cambio en las concepciones docentes del profesorado implicado y han mostrado, desde la práctica, que todos los alumnos pueden aprender (Duran, 2004).

Por tanto, nos encontramos una vez más con una situación paradójica en cuanto a los resultados hallados de una forma cuantitativa y con los obtenidos a través de los grupos de discusión. En la misma línea, apuntan las investigaciones de corte más cualitativo, como la

de Lazarowitz y Karsenty (1990), donde se combina la tutoría entre iguales con los grupos de investigación para abordar los contenidos de Biología. Sus resultados muestran un aumento de la autoestima indagada a través del relato de las experiencias de aprendizaje. De hecho, actualmente el reto de la investigación en este campo es tratar de explicar, a través de una mirada más cualitativa, de qué forma se promueve el progreso en el aprendizaje a través del análisis de tipologías de interacción entre iguales (Borrás y Gómez, 2010).

Respecto a la diferencia entre tutores y tutorados (en la fija), las puntuaciones muestran dos situaciones. Por una parte, en el autoconcepto social los valores son de 73,41 para los tutores y de 71,88 para sus parejas. Como puede observarse nuevamente y para este factor apenas hay fluctuaciones en los resultados. Y por otra parte, en el autoconcepto académico se observan diferencias estadísticamente significativas en el postest. Los tutores obtienen una puntuación de 86,51 y sus compañeros de 56,72 puntos. En este caso se confirma parcialmente la hipótesis tres de nuestro estudio ya que en una de las dimensiones del autoconcepto se encuentran diferencias a favor de los tutores. Este rol consigue valores en el autoconcepto académico mejores que los tutorados. En este sentido, si revisamos lo comentado en los grupos de discusión, los tutores señalaron que, en el transcurso de las sesiones, se han visto muy capaces, capaces de poder enseñar y de demostrar todos sus conocimientos. Hecho confirmado por el docente quien apuntó que se sentían “superiores” y que se habían sentido útiles tal y como ya hemos mencionado. Por su parte, los tutorados señalan que no les hubiese importado desempeñar el papel de tutor porque así parecían más importantes. Es decir, que otorgaban a este rol un mayor estatus. En la misma línea, el docente comparte que percibía cómo el papel de tutorado lo vivieron con algo más de reticencia, aunque en las sesiones de formación se incidió en las ventajas y beneficios de ambos roles. A pesar de ello, no debemos olvidar cómo los tutorados consideran que el ambiente más relajado y libre y la atención individualizada que se establece les ha permitido plantear cuestiones o preguntar dudas sin temor ni miedo y recibir una respuesta inmediata. Han experimentado menor ansiedad y han podido plantear una mayor cantidad de dudas o reflexiones de forma instantánea (Topping, 2001).

Posiblemente, esta intervención ha sido corta en el tiempo para producir cambios significativos en este sentido ya que únicamente se han llevado a cabo nueve sesiones. La materia sólo disponía de dos horas semanales de clase, y el docente apuntó que quería “probar” la metodología durante un trimestre. Estos dos aspectos limitaron el poder realizar una planificación más larga. Aunque también es posible que las medidas convencionales del autoconcepto son demasiado generales para reflejar las influencias

sociales positivas de la tutoría. Muchos de los ítems de estos tests tienen poco o nada que ver con las percepciones del funcionamiento de la escuela o con las percepciones de las interacciones que se dan entre pares (Scruggs y Mastropieri, 1998).

Finalmente, en cuanto a la última de las variables analizadas, la **actitud de solidaridad**, se evidencia cómo, de forma general, no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos. Al comenzar con la experiencia la media en esta variable es de 3,65 y al finalizarla de 3,59. Podemos observar cómo se experimenta un ligero descenso en las puntuaciones, a pesar de que éste es muy leve. Téngase en cuenta que la escala oscila del 1 al 5, por tanto, son valores más que aceptables en este sentido.

Una vez más nos encontramos con grandes divergencias entre los datos puramente “numéricos” y con lo acontecido cuando conversamos con los implicados. Todo el alumnado destaca la importancia de las ayudas. Por una parte, los tutores inciden en que les ha producido una gran satisfacción y les ha agradado mucho el poder prestar ayudas a sus parejas. Comentan estar muy orgullosos de que esos apoyos hayan repercutido de forma positiva en los aprendizajes de sus compañeros. Y por otra parte, los tutorados han valorado este hecho ya que les ha permitido interesarse y mostrar una actitud más positiva hacia los estudios y, en definitiva, aprender más. La competencia social y ciudadana se ha visto beneficiada a través del trabajo con la tutoría. Mediante la que se hace posible cooperar y convivir. No es de extrañar que el docente la defina como una metodología basada en la colaboración y en la cooperación ya que la individualidad ha dado paso al trabajo por pares y a la participación.

A partir de las interacciones se ha establecido un clima de confianza entre el alumnado. Situación relacionada con el clima que crea el profesor a través de su estrategia general en la conducción de la clase. Dicha relación influye fuertemente en los valores que el alumnado puede adquirir. La creación de un ambiente psicológicamente seguro, donde se acepta al estudiante, y donde él percibe que tiene libertad de elección, posibilita en gran medida el desarrollo de valores (Escámez y Ortega, 1986). Además, esa relación de confianza con un igual que no tiene una posición de autoridad ha facilitado la revelación voluntaria de ignorancia o de ideas equivocadas. La interacción en el seno de las parejas ha permitido que se expresen conocimientos pero también vivencias y opiniones. Se han potenciado habilidades cómo expresar las propias ideas y escuchar las ajenas o la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos, tal y cómo se refleja en el diario de

las sesiones. Se integran conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones y elegir cómo comportarse en determinadas situaciones.

Cabe señalar cómo las parejas han aprendido a convivir, a comprenderse y a adaptarse unas a otras. Todo el alumnado ha estado a gusto con los compañeros que les ha tocado. Las relaciones han sido buenas y no se han experimentado conflictos. Incluso se ha mejorado la conducta en las sesiones (Wright y otros, 2007), aspecto que es confirmado por el propio docente. Han intimado con compañeros que de otra forma no se hubiesen relacionado y se han establecido lazos de amistad más profundos. Tal y como señalan Duran, Blanch, Dekhinet y Topping (2010), la oportunidad de compartir los aprendizajes que brinda el compañero permite desarrollar vínculos afectivos en el seno de las parejas.

Si revisamos lo ocurrido por modalidades, en la fija se intuye la misma dinámica que lo acontecido en los datos generales, al inicio del programa los valores medios son de 3,82 y al concluirlo descienden a 3,72. En este caso tampoco se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos. Respecto a la modalidad recíproca, seguimos en la misma línea, se pasa de un 3,36 a un 3,29. A pesar del descenso de ambos grupos, como ya hemos visto con anterioridad, se ha producido un incremento de las ayudas y de la cooperación en el seno de las parejas.

Si comparamos ambos grupos se observan diferencias estadísticamente significativas entre ellos en pro de la fija. Esta modalidad finaliza con unas puntuaciones más altas que la recíproca. Por tanto, queda refutada la hipótesis dos en la que esperábamos obtener unas actitudes solidarias más potentes y mayores en la recíproca. Partíamos del presupuesto de que el dar y el recibir por parte de todo el alumnado del aula podría ser más beneficioso para el incremento de estas actitudes. Estos datos resultan algo paradójicos. Sí únicamente hubiésemos tenido en cuenta los resultados numéricos, podríamos pensar que en la modalidad fija son mucho más evidentes las conductas prosociales. Aunque si revisamos los grupos de discusión se puede apreciar que prácticamente coinciden en sus opiniones. En ambos grupos se incide en el papel decisivo que tienen las ayudas y en el valor que tiene para ellos el establecimiento de relaciones de amistad y de confianza más profundos.

Finalmente, si comparamos que ocurre entre los diferentes roles de la tutoría fija, observamos cómo si que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos. Los tutores obtienen puntuaciones más altas que sus compañeros (3,97 y 3,61 respectivamente). Con la información aportada en los grupos de discusión observamos cómo los tutores, precisamente, destacan el hecho de que les ha enriquecido mucho el proceso de ayudar a sus compañeros y el poder observar su progreso traducido en sus

posteriores calificaciones. Es más, apuntaron que, a mayor información adicional incorporaban en las fichas, más podían aprender sus compañeros. Esta situación les estimulaba a hacer las actividades más completas y ricas. También han valorado el poder comunicarse e intercambiar puntos de vista diferentes a los suyos, lo cual les ha enriquecido mucho. Un modelo de entusiasmo y competencia por parte del tutor puede influir en la confianza propia del tutorizado, el sentido de lealtad y responsabilidad de uno hacia el otro puede ayudar a mantener la pareja motivada y centrada en su tarea (Thurston y otros, 2007). Posiblemente, si los tutorados hubiesen tenido la oportunidad de dar y no sólo de recibir hubiesen visto aumentadas estas puntuaciones. A pesar de ello, y nuevamente, tenemos que decir que ambos interlocutores han valorado el ambiente de confianza, de colaboración y de amistad que se ha ido construyendo a lo largo de la tutoría entre iguales.

Por tanto, la hipótesis uno queda refutada ya que no se denota un aumento significativo en esta variable de un momento a otro. La hipótesis dos también lo hace, incluso los valores son totalmente contrarios a nuestras previsiones. El grupo de la tutoría fija obtiene diferencias estadísticamente significativas respecto de la modalidad recíproca, y por tanto, mejores resultados en esta variable. Finalmente, se denotan mejores actitudes de solidaridad en el alumnado tutor que en sus compañeros tutorados.

Posiblemente, y del mismo modo que en el autoconcepto, el fomento y el cambio hacia conductas prosociales, requerirán de unas intervenciones más largas en el tiempo para que se evidencien sus efectos en los cuestionarios y escalas. Otro de los aspectos que incidirán de forma positiva en esta variable es el trabajo de esta actitud en un número mayor de áreas del currículum y a través de diferentes planteamientos basados en el aprendizaje cooperativo.

A continuación presentamos algunas de las conclusiones referentes al tercero de los objetivos, a partir de él se han indagado y explorado sobre las percepciones del estudiantado sobre las características de un buen tutor y tutorado y los sentimientos y emociones experimentadas al desempeñarlos.

En cuanto a las características que atribuyen a un buen tutor, al igual que ha ocurrido en Primaria, todo el alumnado coincide en que han de ser pacientes y responsables. Los tutores de la fija tienen en cuenta aspectos instruccionales, es decir, tener conocimientos sobre la temática, contrariamente, el grupo de la recíproca no menciona este hecho, pero sí que señala que se han de ofrecer ayudas. Además apunta cómo es necesario expresarse correctamente para hacerse comprender y ser comprensivos con sus parejas. Tal y como

puede observarse la gran mayoría de las aportaciones del grupo de la recíproca hacen referencia a aspectos afectivos. Estas aportaciones están en consonancia con el estudio realizado por Duran (2002) donde el estudiantado enfatizó aspectos relacionales cuando definía al buen tutor.

	Fija (tutores)	Fija (tutorados)	Recíproca
Un buen tutor	Paciente	Paciente	Paciente
	Responsable	Responsable	Responsable
	Prepararse la ficha	Saber escuchar	Ofrecer ayudas
	Sabe la materia		Mostrar interés
			Expresarse correctamente
			Se hace comprender
			Comprensivo

Tabla 78. Conclusiones características buen tutor (Secundaria)

En cuanto a las características de los buenos tutorados se refleja cómo los tutores de la fija a penas aportan rasgos, el único que mencionan tiene que ver con aspectos instruccionales. Posiblemente, el hecho de que sus parejas no revisaran el material previamente en sus casas les causaba cierto desasosiego. Tal y cómo han relatado, esto provocaba que les costara más explicarles y ayudarles en las actividades. No debemos olvidar que se trata de una materia compleja. Como vemos, los tutorados de la fija y todo el grupo de la recíproca coincide básicamente en todas sus percepciones, a pesar de que nuevamente, tal y como ha ocurrido en Primaria, en la modalidad recíproca únicamente se aluden a situaciones que tienen que ver en el momento de realizar las sesiones. Posiblemente este grupo ha adoptado un papel más pasivo puesto que no han planteado que debían realizar un trabajo previo a las sesiones de pareja. Contrariamente, los tutorados de la fija sí que hacen referencia a este hecho, probablemente porque sus compañeros hacían gran hincapié sobre este hecho en los diarios de las sesiones donde debían revisar las lecciones. En la misma línea se encuentran los resultados de Durán (2002) que apuntó factores afectivos a los buenos tutorados, aunque también vinculadas con los objetivos académicos. Este autor desveló las cinco características más frecuentes que los estudiantes de Secundaria de su estudio otorgaron a los buenos tutores: pacientes, inteligentes, responsables, respetuosos, amables-gradables-simpáticos. Cómo puede observarse existen coincidencias. La paciencia y la responsabilidad parecen ser los rasgos con los que están de acuerdo todos.

	Fija (tutores)	Fija (tutorados)	Recíproca
Un a buen tutorado	Revisa y estudia el tema antes de las sesiones	Trabajador y aplicado	Agradable
		Está atento	Está atento
		Hace caso a las parejas	Hace caso a las parejas
		Muestra interés y curiosidad	Muestra interés
			Pregunta las dudas
			Escucha
			Paciente

Tabla 79. Conclusiones características buen tutorado (Secundaria)

Siguiendo con la investigación de Duran (2002), sus estudiantes concluyen que los buenos tutorados han de esforzarse-tener ganas de aprender, prestar atención, responsabilidad, respeto y puntualidad. Como vemos coinciden con las cualidades de prestar atención y mostrar interés o ganas de aprender

Paradójicamente, en la sesión de formación aportaron muchas más características. Tal y como ya se ha relatado en el capítulo tres, comentaron que un buen tutor debía ser paciente, no perder los nervios, persistente, insistir en la materia, utilizar un mismo vocabulario, ser agradable, que se preparara el trabajo en casa, respetuoso, debía explicar bien, ser comprensivo, tener un volumen de voz adecuado, poner orden, estar pendiente de su compañero, saber escuchar, ser insistente... Como puede observarse, en este momento, aludieron a aspectos instrumentales y relacionales.

En cuanto a las características del buen tutorado aportaron que debía tener interés, hacer caso, atender, estar callado, ser puntual, respetar a su compañero, trabajar en casa y reflexionar sobre aquellas cosas que se habían hecho mal. Del mismo modo, se hace referencia a cuestiones relacionadas con el trabajo previo y a las relaciones que se debían establecer en el aula entre ellos.

El mayor número de rasgos que apuntaron en las sesiones de formación puede deberse a que se utilizaron dinámicas de grupo. A través de este trabajo en equipo pudieron reflexionar de forma conjunta sobre aquellos aspectos más destacados y aportar más definiciones sobre el tema.

El alumnado se ha sentido muy a gusto y cómodo desarrollando sus papeles. Los tutores de la fija se han sentido capaces y muy satisfechos de que se haya confiado en ellos.

Por su parte, sus compañeros, se han sentido bien por el clima de confianza que se ha establecido, a pesar de que les gustaría haber podido realizar el papel de tutores. Si indagamos qué ocurre con la modalidad recíproca, vemos cómo al desempeñar este rol se sentían más pasotas e irresponsables, incluso algo inferiores, aunque les resultaba mucho más fácil realizarlo. En cambio, cuando realizaban el papel de tutores se sentían importantes y útiles. A pesar de que, una situación que les incomodaba, era cuando sus compañeros les corregían alguna cuestión o error que habían cometido en la ficha. Los errores implican fracaso, y el fracaso crea estrés, y el estrés puede producir una reacción negativa en el tutorado, y posiblemente también para el tutor, que puede pensar que los errores son un indicativo de incompetencia por su parte (Topping, 1988).

Los tutores de la fija y la recíproca y el propio docente apuntan que han mejorado y se sienten más responsables. Han asumido su papel y han preparado la ficha todos los días, situación confirmada por sus compañeros. Se habían comprometido con la dinámica y debían conseguir por todos los medios que sus parejas aprendieran, ello llevaba implícito el trabajo constante. Tal y como comentaron tenían la misión de enseñar a sus compañeros. A través de la tutoría entre iguales el estudiantado toma un papel mucho más activo y se implica más en las tareas de aprendizaje (Foot y Howe, 1998).

Además, se sienten más autónomos. Han señalado que incluso la han transferido a otras materias ya que se han acostumbrado a, por ejemplo, buscar información adicional a través de internet y a buscar por su propia cuenta material necesario para completar las actividades. Valoran muy positivamente el hecho de que se les haya permitido participar en las clases, esto dio lugar a que las clases les resultaran más amenas y divertidas e incluso tenían la sensación que las clases pasaban más rápidamente (Mastropieri y otros, 2003). Una de las mayores motivaciones que la tutoría entre iguales despierta en el estudiantado es el apropiarse de la tarea de forma independiente (Gordon, 2005). Por primera vez, se les ha dado un voto de confianza, ellos mismos han podido participar de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus compañeros, aspecto que han conseguido dados los buenos resultados de sus parejas. Una de las ventajas que señala Topping (2001) de la tutoría entre iguales es precisamente ésta. La mayor actividad e interacción les ha implicado más en la tarea y se han comprometido con ella, a diferencia de las prácticas habituales donde el docente es el foco de atención. El mayor protagonismo que se les ha otorgado, probablemente, ha repercutido de forma positiva en su autonomía. La cual también se ha visto reflejada en las sesiones, en las primeras el ritmo era más lento, y requerían de la atención del docente, pero a partir de la segunda sesión, ya se vio un cambio sustancial.

Esta mayor autonomía también pudo haberse acentuado gracias a la gran estructuración que presentaba el programa, todos y todas sabían cuáles eran sus exigencias en cada momento de la sesión. Este hecho también gustó al docente, quien afirmó sentirse muy cómodo por la gran concreción de todos los materiales y las pautas a seguir.

En este caso, vemos como los sentimientos experimentados por los tutores son más potentes que los de sus compañeros. Podemos observar que los sentimientos de verse a sí mismos como más útiles, capaces e importantes sólo se daban cuando desempeñaban el papel de tutores. Es más, se conciben más autónomos y responsables, aspectos que no han tenido tanta incidencia en sus parejas. Esta situación es muy evidente en el caso de la tutoría recíproca donde se experimentan los dos extremos. Cuando realizaban el papel de tutores eran “alguien”, pero por el contrario, cuando adoptaban el otro rol, cambiaban y se consideraban más pasotas e irresponsables. A pesar de todas estas indicaciones todo el alumnado en general se ha sentido bien y a gusto con sus papeles.

Así pues, a través de la tutoría entre iguales se han reforzado de forma colateral algunas de las competencias básicas que se proponen en la LOE. Éstas son la autonomía e iniciativa personal, el tratamiento de la información y competencia digital, la competencia para aprender a aprender y la competencia social y ciudadana. A pesar de que no tenemos datos cuantitativos para estas dimensiones recogidos antes y después de la experiencia, estas competencias se han ido reflejando a través de la información que se ha recogido a partir de las conversaciones con los implicados y de las observaciones realizadas por la doctoranda en el día a día.

6.3 YES, WE CAN. EDUCACIÓN SUPERIOR: UNIVERSIDAD

Con el primero de los objetivos, planteamos comprobar la existencia de diferencias significativas en las variables: rendimiento y expectativas académicas, autoconcepto y actitud de solidaridad, una vez llevada a cabo la tutoría entre iguales recíproca. Mediante un diseño cuasi-experimental pretest-posttest indagamos sobre los beneficios cognitivos y emocionales de este método en la Universidad. Los resultados desvelan cómo, tras el trabajo por parejas, existen diferencias estadísticamente significativas en dos variables: rendimiento y autoconcepto (social). Además, estos datos se han complementado con la información recabada a través de las entrevistas y los grupos de discusión con el estudiantado y el profesorado respondiendo al cuarto de los objetivos de esta investigación.

Como se podrá observar aportaciones muy ricas y que ofrecen una información muy valiosa y que, a veces, contrasta con los datos cuantitativos, aunque no de manera tan marcada como ha ocurrido con los otros dos niveles analizados.

En los últimos años han ido proliferando investigaciones en el ámbito universitario relacionadas con la tutoría entre iguales. La mayoría de ellas se han focalizado en iniciativas donde estudiantes de cursos superiores realizan de tutores de compañeros que acaban de ingresar en la Universidad, también conocidas como *peer mentoring* (Heirdsfield, Walker, Walsh, y Wilss, 2008; Jackling y McDowall, 2008; Jones y King, 2009; Juenger y otros, 2009; Smith, 2008). Su papel es crucial en el asesoramiento relativo a cuestiones académicas o en actividades que se desarrollan en la propia institución. Incluso se plantea con alumnado con dificultades de aprendizaje, tal y como nos muestra el proyecto israelí PERACH (Vogel, Fresko y Wertheim, 2010). Otros estudios trabajan, a través de la tutoría entre iguales fija (*same-age* o *cross-age tutoring*), los contenidos curriculares en las propias aulas y en campos muy diversos: medicina, economía, psicología, idiomas, matemáticas, etc. (Alzate y Peña, 2010; Buckley y Zamora, 2007; Evans, Flower y Holton, 2001; Loke y Chow, 2007; Munley, Garvey y McConnell, 2010; Seabl, Cockcroft y Frijhon, 2009). Pero no abundan tanto las iniciativas que utilizan la reciprocidad y el intercambio de roles, y en definitiva la tutoría entre iguales recíproca, como método de trabajo en las aulas universitarias y que aborden los contenidos curriculares en la titulación de maestro.

En nuestro estudio hemos apostado por esta modalidad por diferentes razones. En primer lugar por las características del estudiantado. En un futuro ejercerán de docentes, por tanto, es necesario que se enfrenten a este papel y que comiencen a practicarlo con sus compañeros. En segundo lugar, por los beneficios que reporta para ellos el poder ejercer los dos papeles. Especialmente el rol de tutor, ya que el tener la oportunidad de preparar y estudiar la materia para la sesión potencia y mejora el aprendizaje (Annis, 1982, 1983; Bargh y Schul, 1980 en Riggio, Fantuzzo y Connelly, 1991; Goldschmid y Goldschmid, 1976; Webb, 1991; Webb, 1992; Yager, Jonson y Johnson, 1985). Finalmente, el estudiantado cuenta con habilidades y competencias similares, por tanto, es más razonable que se lleve a cabo esta modalidad. Tal y como se recomienda para la tutoría recíproca, las parejas han de contar con conocimientos semejantes.

Si revisamos cada una de las variables analizadas, respecto al **rendimiento académico**, encontramos evidencias de su mejora tras la adopción de la tutoría recíproca en algunos estudios (Fantuzzo, Dimeff y Fox, 1989; Fantuzzo, Riggio, Connelly y Dimeff,

1989; Goto y Schneider, 2010; Riggio y otros, 1991; Riggio, Whatley y Neale, 1994; Rittschof y Griffin, 2001; Topping y otros, 1997). En la misma línea, se encuentran las puntuaciones obtenidas en este trabajo. En el primer semestre, la media de las calificaciones es de 5,6 puntos, y en el segundo ésta se eleva a 6,81. Durante este periodo se adoptaron las lecciones magistrales y algunas prácticas realizadas en grupo como estrategia pedagógica. En cambio, en el segundo semestre se optó por la tutoría entre iguales recíproca combinada con exposiciones. Este contexto de enseñanza-aprendizaje parece haber tenido repercusiones positivas en las calificaciones del alumnado dada la mejora evidente que se ha producido en ellas. Estos datos están en consonancia con los encontrados en el estudio de Duran y Huerta (2008) en los que se llevó a cabo la tutoría entre iguales recíproca. Estos autores evidenciaron un incremento del rendimiento académico, una reducción de la tasa de fracaso, una mejora de las habilidades sociales y de los hábitos de trabajo, actitudes positivas hacia lo académico y un alto nivel de satisfacción con la materia en el alumnado.

En consonancia con este aumento significativo obtenido en el rendimiento académico, el estudiantado apunta que ha afianzado de una forma más sólida los contenidos de la materia. Este aprendizaje ha venido dado por dos vías: por su propio trabajo y por el de sus compañeros. Por una parte, cuando hacían el papel de tutores, elaboraban las fichas de trabajo en casa y las revisaban nuevamente en las propias sesiones. Y por otra parte, cuando desarrollaron el rol de tutorados, recibían la ayuda de sus parejas a la hora de confeccionar la hoja de actividades en clase. De este modo, tuvieron la oportunidad de ir revisado los contenidos de forma semanal con ambos papeles, y de trabajar de manera continuada y constante a lo largo de todo el semestre. A pesar de que apuntan que se aprende con ambos roles, si que se decantan hacia unos mayores logros cuando realizaban el papel de tutores. La producción y preparación del material facilita que se dé un nivel más profundo de aprendizaje y de retención de contenidos (Allen y Feldman, 1973) y que éste perdure en el tiempo (Topping, 2001). En la misma línea, Benware y Deci (1984) compararon la efectividad de leer para aprender y leer para aprender y enseñar a un igual. Concluyeron que este último grupo tuvo un nivel de entendimiento conceptual mayor y percibió su experiencia más activa e interesante que el primero. Resultados similares encontró Annis (1983) sobre la tutoría fija. Comparó tres grupos: uno en el que únicamente se debía leer el material para ser estudiado, otro en el que se leía el material con la expectativa de tener que enseñarlo a un igual, y otro en el que se debía leer el material y enseñarlo a un igual. Los resultados mostraron cómo el primer grupo obtuvo menos aprendizaje que el segundo, y éste menos que el tercero.

Han sido conscientes de las mejoras experimentadas y han destacado la gran motivación por la posibilidad de comunicarse e interactuar con sus compañeros. Bany y Johnson (1980) señalaron que el aprendizaje cooperativo, parece fomentar en muy alto grado la interacción, la comunicación y la discusión entre los miembros del grupo. Por su parte, Goto y Schneider (2010) y Loke y Chow (2010) plantean cómo sus estudiantes expresaron un alto nivel en el desarrollo de su pensamiento crítico a través de la tutoría. Magin y Churches (1995) también encontraron un desarrollo en las habilidades de comunicación en el alumnado. Lo que sí parece estar claro es que la interacción entre iguales, y concretamente el papel de tutor, provoca un procesamiento del material más profundo y promueve el uso de explicaciones, la generación de ejemplos diversos y analogías o animar a los tutorados a buscar diferentes perspectivas a las de su pareja (O'Donnell, 1999).

Esta doble vertiente arriba planteada está en consonancia con las afirmaciones: *enseñando se aprende y de los compañeros se puede aprender*, con las que la totalidad del estudiantado está de acuerdo. Incluso el profesorado destaca cómo una de las potencialidades de la tutoría son las relaciones de cooperación que se han establecido entre los compañeros para aprender enseñando y enseñando aprendiendo. El estudiantado considera que ha aprendido gracias a las ayudas que les han brindado sus compañeros. El compartir el mismo lenguaje y la generación de un clima más relajado donde poder plantear las dudas sin presión han apoyado este hecho. Aspecto importante si tenemos en cuenta que la intervención corre el riesgo de ser ineficaz si los tutores son incapaces de utilizar un lenguaje o vocabulario adaptado al estudiantado (Moust, 1993). En la misma línea, Houston y Lazenbatt (1996) encontraron cómo casi la totalidad del alumnado refirió que, durante las sesiones de tutoría, trabajaba más fácilmente y sin presión. Duran y Huerta (2008) y Ormrod (1999) también apuntaron que el estudiantado valoró de una forma muy positiva la tutoría entre iguales por dos cuestiones. Por una parte, el lenguaje más accesible que les ofrecían sus compañeros les hacían asimilar mejor los conocimientos. Y por otra parte, por el ambiente distendido que les permitía preguntar cuestiones en el mismo momento en que surgían. Precisamente, en nuestra experiencia, cuando realizaron el papel de tutorados se sintieron muy cómodos y relajados por ese ambiente de compañerismo que se establecía. Téngase en cuenta que una de las principales características del asesoramiento entre iguales es que se reduce la distancia entre el profesor y el tutorizado (Álvarez y González, 2005). Una relación de confianza con un compañero que no posee una posición de autoridad

puede facilitar el que el estudiantado asuma la ignorancia y el error, lo cual permite conocer al tutorado y aquello que no sabe o realizar correcciones en el momento (Topping, 2001).

Por su parte, las **expectativas académicas**, variable poco investigada pero de la cuál encontramos algunos estudios (Kibble, 2009), si bien sufren un aumento, no se consideran significativos (se pasa de un 7,11 a un 7,20). Se parte de un calificación alta de por si, por tanto, resulta complejo que ésta aumente de forma considerable. A pesar de que el propio estudiantado es consciente de que está más preparado para afrontar el examen tal y como veremos más adelante, sus expectativas no han experimentado grandes diferencias de un momento a otro. En el estudio de Langan y otros (2008) y en la misma línea, se comprobó cómo en las autoevaluaciones que realizaron las chicas infravaloraron sus rendimientos respecto a los chicos tutores.

Si bien el rendimiento académico ha sido una de las variables que, de forma general, suele salir bien parada ante este tipo de metodología, *¿Qué ocurre con el **autoconcepto**?* En la literatura hallamos algunos estudios que lo evalúan. Encontramos un programa basado en el *counseling* de Hickman y Washington (1980), y un estudio sobre los efectos de la tutoría en ambos roles de Meyers (1979), donde sí se muestra un aumento en el autoconcepto tras las iniciativas desarrolladas. Los datos de nuestro estudio son prometedores. En el pretest la media del autoconcepto académico y social es de 71,90 y 63,07 puntos respectivamente, al final de la tutoría estos valores se elevan a 75,67 y 75,78 puntos para cada una de las dos dimensiones. Encontramos diferencias estadísticamente significativas para la dimensión social, pero no para la académica. Aunque si se observa el nivel de significación de esta última dimensión del autoconcepto, se aprecia como roza la significación (0,52). A medida que avanzaba el curso, el estudiantado se veía más capaz, más competente para poder ayudar a sus compañeros. Incluso se sentían importantes por la misión que tenían que desempeñar: que sus parejas aprendiesen gracias a sus explicaciones y aportaciones. Aspectos vitales que influyen decisivamente en la mejora del autoconcepto.

Probablemente, la duración del programa, todo un semestre, podría considerarse un tiempo más que aceptable que puede actuar como factor facilitador de este cambio. Mickelson y otros (2003) observaron cómo los efectos positivos de la tutoría entre iguales recíproca, se veían potenciados cuando las sesiones eran frecuentes y permanentes en el tiempo.

Por el contrario, la **actitud de solidaridad** presenta puntuaciones relativamente estables en ambos momentos, los diferentes ítems aumentan y disminuyen finalizada la experiencia. Si nos fijamos en las medias, se puede apreciar como éstas no varían (4,01). Del mismo modo que con las expectativas académicas, la puntuación de partida es muy alta (el valor máximo es 5), por tanto resulta complejo que la media sufra un aumento significativo. No encontramos en la literatura estudios que hayan valorado específicamente esta variable en términos cuantitativos.

Han valorado de una forma muy decisiva las ayudas, se sentían muy cómodos y satisfechos de los apoyos que han prestado y que les han prestado sus parejas. Esta situación ha dado lugar a que se haya establecido una complicidad entre ellas. La confianza en el otro ha sido una premisa fundamental. Los tutorados debían confiar en que la información aportada por sus compañeros era correcta y válida. Y los tutores tenían el compromiso y debían prepararse de forma concienzuda la ficha puesto que se sentían responsables de que sus compañeros aprendieran. Con esta situación se ha cubierto una de las condiciones básicas del aprendizaje cooperativo, la interdependencia positiva (Jonhson y Johnson, 1999). Es vital la responsabilidad de cada miembro del grupo respecto de su aprendizaje y el de sus compañeros, en este caso de las parejas. Del mismo modo, en el estudio de Scheleyer, Langdom y James (2005) comprobaron cómo, a través de la tutoría entre iguales fija, sus estudiantes se responsabilizaron de su propio aprendizaje de una forma más sólida. Se ha trabajado con otras personas de forma coordinada dado que en cada una de las sesiones adoptaban un rol que requería una serie de responsabilidades diferentes (confección de la ficha, en el caso de los tutores y revisión de los contenidos a trabajar, rol de tutorado). En el estudio de Duran y Huerta (2008) y Schleyer, Langdon y James (2005), el alumnado experimentó, del mismo modo, sensaciones positivas de compromiso y responsabilidad y de dominio del contenido.

Pero no sólo han valorado la confianza en el trabajo “bien hecho”, sino también en la confianza que se establece entre iguales tal y cómo hemos comentado anteriormente. Este factor está muy ligado a la actitud de solidaridad, se ha fomentado la capacidad de empatía, para ponerse en el papel del tutorado y hacerse una idea de las dificultades que puede encontrarse a la hora de adquirir nuevos aprendizajes. Se crea un contexto favorable para el aprendizaje que refuerza la empatía entre unos y otros, ya que las claves que conforman el proceso de ayuda se fundamentan en códigos conocidos por todos (Ehly, 1986). En estas interacciones cara a cara han trabajado conjuntamente tratando de promover el éxito de los demás, a través de las ayudas, compartiendo los aprendizajes y elogiando los logros

(Johnson y Johnson 1999). Tal y cómo apunta el estudiantado, a lo largo de la carrera no se les brindan muchas ocasiones para desarrollar esta competencia, pero con esta metodología todos y todas han podido ejercitarla y ser capaces de hacerlo de una forma eficaz. Como futuros docentes es clave que sepan desenvolverse adecuadamente en este sentido (Evans, Flower, y Holton, 2001). La reflexión sobre los propios aprendizajes se ha trabajado a través del diario de las sesiones. Por iniciativa propia, han demandado que éste debía ser abierto para poder hacer una reflexión más profunda de aquello que han aprendido. Se han argumentado las propias ideas, se ha potenciado la escucha activa y la asunción de acuerdos compartidos, por ejemplo en el caso de elegir el nombre de la ficha u otros ejercicios como la decisión de los objetivos a trabajar (Slavin, 1995).

Si bien las interacciones no se han producido de forma grupal, sí se han hecho por parejas con todo lo que ello implica. La conciencia de la diversidad de estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones..., se ha ido forjando a medida que han transcurrido las sesiones y a medida que las parejas se han ido conociendo entre ellas. Han sido conscientes y han vivido en sus propias carnes diferentes formas de pensar, de ver la educación, de abordar conocimientos e incluso diferentes formas de organizarse, competencia clave en la profesión docente. También resulta importante señalar cómo les hubiese gustado cambiar de pareja, con el fin de conocer nuevas perspectivas, lo cual denota su interés por la diversidad. En un futuro no muy lejano se van a encontrar con una clase diversa, aulas con alumnado con diferentes niveles de competencias e intereses variados, en definitiva, aulas que representan la pluralidad de la sociedad. Estas interacciones les han permitido tomar conciencia de la heterogeneidad y de la riqueza que ésta lleva tras de sí. Se han utilizado pedagógicamente las diferencias de conocimientos entre los estudiantes puesto que la diversidad dentro del equipo, es un requisito para el establecimiento de relaciones de ayuda mutua (Monereo y Duran, 2001). Por tanto, y tal y como aporta Goodlad (1979), uno de los beneficios de la tutoría entre iguales es el que el estudiantado tienen la oportunidad de conocer a otras personas con diferente *background* y con diferentes visiones.

A partir de estos datos arriba comentados observamos cómo la hipótesis número uno relativa a la Universidad se cumple parcialmente, ya que se han encontrado diferencias significativas en dos de las cuatro variables planteadas, el rendimiento académico y autoconcepto social. A pesar de la mejora de dos de las cuatro variables, la información que procede de los grupos de discusión desvela cómo la actitud de solidaridad se ha ido dibujando en todas sus intervenciones. En la discusión de esta variable se puede observar la

gran valoración que se ha realizado sobre las ayudas, las interacciones y la confianza establecida entre las parejas.

Respecto al tercero de los objetivos, comentamos aquellos aspectos más relevantes que emergen a partir de las entrevistas y los grupos de discusión. En primer lugar, presentamos los rasgos que el estudiantado cree que ha de tener un buen tutor y tutorado. Y en segundo lugar, a través de la mirada del profesorado y del estudiantado, se reflejan los sentimientos experimentados con cada uno de los dos roles.

En cuanto a las características de un buen tutor plantean que ha de ser paciente, organizado, dinámico, exigente, ha de saber comunicarse y ser empático, tener un discurso claro y fluido, y disponer de recursos variados. Tal y como se puede observar, la gran mayoría de los rasgos tienen que ver con cuestiones relacionales pero también instructivas, como tener información y recursos diferentes para poder llegar a los compañeros o poseer unas buenas habilidades de comunicación. Respecto a esta última característica cabe mencionar que el estudiantado universitario ha de poseer la habilidad suficiente para exponer de forma eficaz los contenidos que se quieren transmitir tanto de forma oral como escrita. La tutoría entre iguales recíproca ha permitido que todo el alumnado haya tenido la oportunidad de mostrar sus conocimientos a través de las explicaciones que ha ofrecido a sus compañeros (Griffin y Griffin, 1998). Demandan para el futuro que en las fichas se incluyan más actividades que les permitan reflexionar, debatir y compartir puntos de vista diferentes a los suyos. Estos comentarios los aportan por el hecho de que creen que un buen tutor lo es, cuando es competente en la materia, incita a los estudiantes a utilizar los propios conocimientos y a plantear cuestiones que les obligan a reflexionar, y de algún modo estimulan la iniciativa de los tutorados (Schmidt, 1993). En la misma línea, el trabajo de Reid, Topping y McCrae (1997) evidenció cómo el estudiantado de derecho valoró muy positivamente el poder participar en la asignatura de forma activa y el tener la oportunidad de poder discutir sobre la materia. De hecho, uno de los principales problemas encontrados por Penzo (2010) en la tutoría entre iguales en el ámbito universitario, es el hecho de que el tutor no sepa promover la discusión y el diálogo por ser demasiado proclive a dejar hacer. Para evitar estas situaciones, siguiendo a este mismo autor, es necesario formar a los tutores tal y como se ha planteado a esta experiencia. Dado que la tutoría entre iguales no surge de la nada, es necesario crear las condiciones para que pueda llevarse a cabo el proceso de asesoramiento. Uno de los prerequisites fundamentales que aparecen en este proceso es la formación de aquellos estudiantes que van a desempeñar el rol de tutor (Álvarez y

González, 2005). En la experiencia de Duran y Huerta (2008) la formación del alumnado universitario fue clave, en ella el alumnado tomó conciencia de su función de mediador del aprendizaje. Si nos detenemos en nuestro estudio vemos cómo la formación ha sido un elemento crucial. Como bien han apuntado, un buen tutor ha de disponer de recursos variados para que las sesiones discurran de forma eficaz y para poder ofrecer explicaciones más ricas y variadas. Los tutores tienen que descubrir e indagar sobre aquello que los tutorados ya saben, y sobre aquello que creen que saben. La forma de hacerlo es dialogar para explorar esos conocimientos previos de los que parten. Se han de utilizar ejemplos variados para asegurarnos que los tutorados pueden hacer uso de lo que saben en contextos diferentes (Topping, 2000). De este modo se ha facilitado que se busque, consulte, aporte e incorporen fuentes de información nuevas a parte de las que ofrece el profesorado.

Si se revisan los diferentes estudios sobre la temática en el capítulo dos de este trabajo se puede observar cómo en otras investigaciones, cuando se definía a un buen docente, se le atribuían básicamente características instruccionales (García-Varcárcel, 1992). (Estas comparaciones hay que tomarlas con precaución dado que se corresponden con atributos relativos a docentes y no a tutores). Como ya hemos comentado con anterioridad, a partir de las aportaciones de los participantes se aprecia como en esta experiencia se han valorado factores relaciones y académicos. Resultados que están en consonancia con los de Casillas (2006).

Por su parte, atribuyeron a los buenos tutorados la confianza, la paciencia, el ser respetuosos, activos y receptivos. Además de aceptar las críticas, tener ganas de trabajar, estar motivados e interesados por la materia. Del mismo modo que con el anterior rol se plantean más cuestiones relacionales que puramente instruccionales. Algunos de estos elementos ya los hemos comentado, como la confianza, el respeto o la aceptación de críticas. Por este motivo, no vamos a incidir más en ellos.

En las sesiones de formación, las aportaciones que ofrecieron no variaron demasiado. Apuntaron que los tutores debían ser pacientes, educados, respetuosos, empáticos, creativos, ser claros en las explicaciones, debían ofrecer ayudas y ser organizados. Dada la premura del tiempo en esta sesión, no pudieron plantear las características de los buenos tutores, y fue la propia doctoranda la que las aportó.

En cuanto a los sentimientos experimentados con cada uno de los roles podemos observar como al inicio de la dinámica se sentían algo inseguros de ser ellos los que tomaran las riendas de las sesiones (sentimiento normal cuando se plantea una situación nueva). A medida que avanzaron las sesiones este miedo se disipó, se empoderaron de la

situación y se vieron capaces de poder hacerlo. Este aspecto está muy relacionado con el aumento de su autoconcepto académico tal y como ya hemos mencionado. El docente también percibió esa sensación de inseguridad que, al inicio de las tutorías, experimentó el alumnado. Esta situación se podría deber a que el estudiantado demandó que se le dieran más documentos para la confección de las fichas. De hecho el docente apuntó cómo, en ocasiones, les resultaba complejo seleccionar la información adecuada. Esto es comprensible, si tenemos en cuenta que el alumnado no está acostumbrado a realizar este tipo de actividades. En la dinámica habitual del resto de las asignaturas no son ellos los que aportan y buscan la información para desarrollar los contenidos.

Cuando desarrollaron el papel de tutores/as se sintieron importantes, se les dio un voto de confianza, y fueron capaces de hacerlo. La totalidad del alumnado muestra sentimientos positivos y ha estado muy a gusto en el transcurso de las sesiones. Ya no es sólo el profesorado el protagonista y el único actor poseedor del conocimiento. El estudiantado cambia su rol y toma un papel activo en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje aportando su visión en las hojas de actividades e incluso generando recursos didácticos nuevos. Actividad que, anteriormente, era patrimonio exclusivo del docente. En consonancia con esta situación, el papel del profesor cambia, y pasa a ser un guía cuya función básica es la de facilitar el aprendizaje cooperativo y colaborativo entre el alumnado (Álvarez y Lázaro, 2002). Percepción que es compartida por el docente, el que señala que se ha transformado en un guía y orientador de la materia. En definitiva, el protagonismo que se otorga al estudiantado en las sesiones hace que adquieran y asimilen nuevos conocimientos e informaciones por su propia cuenta, de forma autónoma al profesorado.

En el papel de tutorados han estado más cómodos y relajados. No se tenían que preocupar por elaborar las fichas en sus casas. Comentan que se han sentido muy a gusto porque han comprendido mejor las actividades gracias al clima de confianza que se estableció entre las parejas y al lenguaje más comprensible que compartían entre ellos.

De forma general se han sentido más autónomos, responsables e independientes. Situación que también ha sido descrita también por el profesorado. Reconoce que el estudiantado ha mejorado su responsabilidad, la autonomía y la colaboración. Aspecto de los que ya hemos dado cuenta en las anteriores líneas. En el trabajo de Schleyer, Langdon y James (2005) se reconocieron los mismos efectos, el alumnado que realizó el papel de tutor se sintió más responsable y mejoró sus habilidades comunicativas.

La gran satisfacción con la dinámica hace que la mayoría del estudiantado la plantee cuando sean futuros docentes por las ventajas que reporta en diferentes ámbitos (Parr y otros, 2004). Han tomado conciencia de la relevancia pedagógica de la ayuda entre iguales y de su potencial como recurso instructivo en el aula. Tal y como se ha ido relatando se ha mejorado considerablemente el rendimiento del estudiantado a través de la tutoría entre iguales. Pero si nos detenemos únicamente en la adquisición de contenidos puramente conceptuales, esta metodología no dejaría de ser una más de las múltiples existentes y no compartiría ninguna de las características fundamentales del aprendizaje cooperativo. En el ámbito universitario, y concretamente en la titulación de maestro, se plantean de forma general, una serie de competencias básicas y transversales las cuáles se han ido adquiriendo a través de esta experiencia (Delors, 1996). La comunicación oral y escrita, las habilidades en la gestión de la información, la capacidad de trabajo en grupo, las habilidades interpersonales, la apreciación de la diversidad, la capacidad para aprender o la reflexión sobre los aprendizajes adquiridos, son algunos ejemplos de estas competencias.

En definitiva, hemos señalado en las tres experiencias algunas de las ventajas que se derivan de la adopción de la tutoría entre iguales como estrategia de aprendizaje: la estimulación del aprendizaje gracias al clima positivo que se produce, el aumento del nivel de competencia instructiva, tan importante en los futuros docentes, el incremento del nivel de colaboración, el favorecer el desarrollo de la autoestima, la mejora de la conexión e interacción los compañeros, a quienes ve más próximos a su realidad, que con el profesorado, la eliminación de la relación de autoridad, la creación de condiciones para promover una relación de confianza mutua, hay posibilidad de un enriquecimiento mutuo, las connotaciones de carácter humanista, se ayuda a otras personas, el incremento académico, la reducción de la tasa de fracaso, la mejora de las habilidades sociales, de hábitos de trabajo, el alto nivel de satisfacción y las actitudes positivas hacia lo académico (Álvarez y González, 2005; Goodland y Hirst, 1990; Topping, 1988, Topping y otros, 1996).

ALGUNAS CONCLUSIONES GENERALES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En esta investigación no nos propusimos como objetivo el comparar las tres etapas educativas entre sí. A pesar de ello, en este punto trataremos de reflejar algunas de las coincidencias o discrepancias que hemos podido observar entre los tres niveles. Si revisamos los resultados obtenidos de forma general, parece ser que el rendimiento académico es el factor que sale mejor parado de entre las variables estudiadas. En todos los niveles educativos se experimenta un aumento significativo en las calificaciones finales del alumnado. Pero tal y como avanzábamos en la introducción del capítulo anterior, dado que no utilizamos grupo control, asumimos que las diferencias encontradas pueden deberse, al menos, en parte a la tutoría entre iguales. De este modo, el alumnado se convierte en un recurso muy potente para sus propios compañeros. La tutoría entre iguales, en sus diferentes tipologías ofrece al profesorado una oportunidad para aprovechar ese potencial y convertir sus interacciones en aprendizajes.

Por su parte, el autoconcepto únicamente se ve potenciado finalizada la tutoría en el caso de la Universidad. Posiblemente el hecho de que el programa haya tenido una mayor duración en este nivel educativo haya incidido positivamente en este sentido. Las expectativas y el nivel de solidaridad no han experimentado grandes cambios. La confianza en uno mismo y las calificaciones esperadas podría verse beneficiada si se volviera a replicar la experiencia. Al concluir la misma el alumnado ha sido consciente que el trabajo diario ha dado lugar a un aumento en sus calificaciones y a un conocimiento más profundo y sólido de la materia. El fomento de las conductas prosociales es un aspecto que debería trabajarse de una forma global en la totalidad de las asignaturas del currículum. Posiblemente este tipo de actitudes requieren de un mayor tiempo para su mejora e incremento y de su trabajo en las diferentes áreas.

Estas conclusiones son las que nos revelan los datos puramente cuantitativos, pero si vamos allá y las comparamos con las aportaciones del profesorado y el estudiantado, método de trabajo parece haber incidido de forma positiva en todas las variables. En ocasiones, nos encontramos con situaciones paradójicas, sobre todo en los niveles de Primaria y Secundaria. Aquello que nos dicen los “números” está en contraposición con las percepciones o sentimientos que apuntan los participantes. Y no sólo con ellas, sino también con las propias observaciones realizadas por la investigadora en el transcurso de

las sesiones. Esta cuestión podría abrir un debate muy interesante y que podría tenerse en cuenta para futuras investigaciones.

En cuanto a las potencialidades de una modalidad frente a otra, tampoco hemos encontrado resultados concluyentes. En la Educación Primaria, a partir de los datos cuantitativos no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las cuatro variables entre una modalidad y otra. En cuanto a la Educación Secundaria, la actitud de solidaridad y el autoconcepto académico, en contra de las hipótesis planteadas, es mayor en el grupo de la fija que en el de la recíproca. Tal y como puede observarse, no existen unas conclusiones claras al respecto. Pero si vamos más allá, cuando se ha comparado a tutores y a tutorados, en Primaria sólo se han visto diferencias entre ellos en el rendimiento académico a favor de los primeros. En cambio, en Secundaria, todas las variables parecen ser más potentes en los tutores que en sus compañeros a excepción del autoconcepto social. En este caso, si que podemos ver unas mejoras más evidentes, si cabe, en el alumnado que tiene la oportunidad de ejercer el rol de tutor. Las aportaciones en los relatos aluden a este hecho, describen cómo, realizando este papel han consolidado de una forma decisiva sus conocimientos, se han sentido capaces, útiles e importantes. Por tanto, estas conclusiones nos podrían hacer pensar que el tutor se beneficia más de la tutoría entre iguales que sus propios compañeros, a los cuáles les hubiese gustado desempeñar este papel.

A través de la experiencia también les han quedado muy claras las características que han de tener los buenos tutores y tutorados. Han descrito rasgos instruccionales y afectivos. A pesar de que, según la modalidad, se han aportado un mayor número de caracterizaciones al respecto. Es necesario que el alumnado experimente y se ponga en la piel de los docentes. Esta situación la han puesto de manifiesto la práctica totalidad de los tutores cuando han mencionado que han empatizado con los profesores. El adoptar este rol les ha hecho ver la dificultad que entraña gestionar las aulas.

Lo que sí parece estar claro es que la totalidad de los participantes están de acuerdo en afirmar que es una dinámica amena y divertida que favorece su participación. Además, les ha hecho conscientes de la importancia y de la incidencia que tienen las ayudas de los compañeros en su aprendizaje. Todos valoran muy positivamente el compartir el mismo vocabulario, el poder dialogar entre ellos y el compartir las percepciones, experiencias... Las clases se les han pasado volando y les gustaría repetir la tutoría en un futuro.

En otro orden de cosas, planteamos aquellas propuestas de mejora que, de cara al futuro, podrán ayudar en la medida de lo posible, a perfeccionar y a conseguir mayores niveles de eficacia en sus participantes.

En primer lugar, respecto a la Educación Primaria, es necesario comentar uno de los elementos clave del programa, las familias. A lo largo de la experiencia hemos podido comprobar cómo, si bien, la mayoría de ellas colaboraban y realizaban la ficha conjuntamente con sus hijos, parte de ellas no lo hacían. Esto puede tener un efecto negativo en este alumnado, y puede dar lugar a que se establezcan y se generen diferencias más acusadas entre ellos. Podría ser que, mientras el alumnado que recibe la ayuda avanza de forma exponencial, los iguales que no la reciben se estabilicen y se creen grandes diferencias entre ellos. Este aspecto no ha sido analizado en esta investigación, pero las maestras sí que percibieron esta situación. Para paliar estas cuestiones podría ser conveniente buscar estrategias para animar a aquellas familias que se “descuelgan” durante la experiencia. Entre ellas planteamos el hecho de que se realicen reuniones mensuales para compartir con las familias la evolución de sus hijos e hijas y revisar el protocolo que deben seguir para realizarlo. Aunque también resultaría beneficioso el contar con otros padres y madres que “convencieran” y que sirvieran de nexo para tratar de alentar la colaboración.

Además, tal y como percibí en las entrevistas, sería interesante que los padres y madres entraran en las aulas para ver cómo es el trabajo por parejas y hacerles más partícipes en las clases. Incluso para aquellos que no pudieran asistir, por ejemplo, realizar grabaciones y mostrarlas en esos encuentros mensuales. Estos momentos serían muy importantes para plantear las posibles dudas que les surgieran tanto en casa como en el aula.

Otro aspecto que pensamos puede ser muy interesante, es que, para futuras aplicaciones, fueran las propias familias que ya han realizado la experiencia las que formaran a las familias. Partimos de un modelo de ayuda entre iguales, y como ya se ha visto en los diferentes apartados, el compartir el mismo lenguaje puede ser un factor de éxito. Si fueran los padres y las madres los que instruyeran a sus iguales y les mostraran sus aprendizajes, experiencias, percepciones, etc., pensamos que les llegaría mucho más. Se verían identificados y más capaces de llevarlo a cabo. De hecho, durante el curso 2010-11 otro centro de Castellón y de Valencia decidió realizar la tutoría entre iguales para trabajar la lectura. Consideramos que sería una buena estrategia para animar tanto a las familias como al profesorado, el que una maestra, una madre y un alumno de este centro (Palmeral), que ya había trabajado durante un año con la tutoría, les contara de primera mano la

experiencia. Fue un gran éxito y ambas partes estuvieron muy satisfechas. Por una parte, las escuelas “nuevas” recibieron la información de personas muy cercanas a ellas y con un mismo estatus. Y por otra parte, las personas que ya habían experimentado la tutoría se sintieron muy orgullosas de poder compartir con otros compañeros sus experiencias.

Esta misma situación podría transferirse a la formación del estudiantado. En el nivel universitario ésta ha sido una de las propuestas que han explicitado. Nuevamente, para ser consecuente con este método, un igual puede convertirse en un transmisor y relator eficaz de la tutoría. En las sesiones de entrenamiento podrían participar y explicar, con sus propias palabras, que les ha supuesto la experiencia.

Centrándonos en las diferentes cuestiones que pueden compartir todos los niveles educativos y que ayudarían a mejorar la experiencia es el “descanso”. Con ello nos referimos a que puede ser conveniente que cuando ya se haya trabajado a través de la tutoría durante unos tres meses, se deje un intervalo de tiempo de descanso de unos quince días. Posiblemente se conseguiría que el alumnado volviera a retomar la experiencia con ilusión y motivación. Del mismo modo que puede ocurrir con cualquier otra dinámica de trabajo, el alumnado se puede cansar y puede percibir monotonía en las sesiones. Pero si dejamos un tiempo entre ellas puede que cuando se inicie de nuevo la tutoría entre iguales se perciba como “nueva” y motivadora.

También resultaría positivo que tras ese descanso se planteen cambios en las parejas, tal y como hemos comentado, el trabajar conjuntamente con otro compañero puede fortalecer los lazos de confianza y de amistad que se establecen entre ellos. Por tanto, el tener la oportunidad de cambiar de pareja y de conocer más profundamente a otros iguales puede hacer que se vaya generando un clima de aula mucho más amistoso y confidente.

Como con cualquier otra dinámica, para que estas metodologías maximicen sus beneficios es necesario que estas permanezcan en el tiempo y se combinen con otras estrategias de aprendizaje cooperativo. En este estudio hemos visto cómo con pocas sesiones, se han conseguido, a nivel cuantitativo, logros en el rendimiento académico del alumnado, y en el caso de la Universidad, en su autoconcepto. Si esas pocas horas semanales se multiplicaran y se extendieran a otras asignaturas y perduraran a lo largo de todo el curso académico, se potenciarían todas las ganancias que implica el aprendizaje cooperativo (aumento de la actitud de solidaridad y de las conductas prosociales, entre otras).

Otro aspecto, que únicamente se ha realizado en el nivel universitario, pero que sí se contempla en la experiencia de Duran y otros (2009) es que sea el propio alumnado el que

Cree el material. Para conseguir una mayor implicación y un nivel más profundo de aprendizaje, el estudiantado puede generar sus propias fichas de trabajo. Este hecho puede ser un gran motivador ya que son ellos los que seleccionan los temas de interés (siempre teniendo en cuenta el área del currículum). A partir de sus producciones, que el profesorado puede utilizar en los siguientes cursos, ven como sus compañeros son capaces de aprender.

La satisfacción de todos los participantes, tanto de los docentes como del alumnado, ha sido muy alta. A día de hoy continúan trabajando con la tutoría entre iguales en sus aulas, introduciendo mejoras que han podido ir incorporando gracias a la práctica obtenida durante el curso 2009/10. Esta situación es uno de los aspectos que más valoro de este trabajo: las maestras y el profesor se han empoderado y siguen tratando de mejorar sus dinámicas de aula después de más de veinte años en ejercicio. Pero no sólo eso, el poder trabajar un mismo método en tres etapas educativas tan distintas entre sí ha sido todo un aprendizaje que me ha permitido conocer de primera mano e *in situ* la idiosincrasia de cada uno de los niveles.



BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, M., Greenwood, C., Buzhardt, J. y Tapia, Y. (2006). Using Technology-Based Teacher Support Tools to Scale up the ClassWide Peer Tutoring Program. *Reading & Writing Quarterly*, 22(1), 47-64.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula*. Madrid: UNESCO/Narcea.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2000). The next step for Special Education. *Actas V Jornadas Técnicas de Educación Especial*. Barcelona: APPS.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Álvarez, V. y Lázaro, A. (Coords.) (2002). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.

- Álvarez Pérez, P. y González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, 36, 107-128.
- Álvarez Pérez, P. y González, M. (2007). El asesoramiento y la tutoría de carrera en la enseñanza superior: resultados de un programa de atención al alumnado en la Universidad de La Laguna. *XXI Revista de Educación*, 9, 95-110.
- Alzate-Medina, G. y Peña-Borrero, L. (2010). La tutoría entre iguales: Una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138.
- Allen, V. (1976). *Children as teachers. Theory and Research on Tutoring*. New York: Academic Press.
- Allen, V. y Feldman, R. (1973). Learning through tutoring: Low achieving children as tutors. *Journal of Experimental Education*, 24, 1-5.
- Anderson, M. V. (1989). The effects of short-term peer facilitator training on the level of self-concept and communication skills of a select group of the peer facilitators. *Dissertation Abstracts International*, 49.
- Anguera, M.T.; Arnau, J.; Ato, M.; Martínez, R.; Pascual, J. y Vallejo, G. (1998). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Annis, L. V. (1982). Increasing prosocial behaviors among institutionalized retarded persons using peers as trainers. *Dissertation Abstracts International*, 42.
- Annis, L.F. (1983). *The cognitive benefits of peer tutoring*. Paper presented at meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Annis, L.F. (1983). The processes and effects of peer tutoring. *Human learning*, 2, 39-47.
- Arbizu, F.; Lobato, C. y Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 7-21.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.

- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7 (2), 25-40.
- Asgar, A. (2010). Reciprocal peer coaching and its use as a formative assessment strategy for first-year students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 403-417.
- Atherley, C. A. (1989). 'Shared reading': An experiment in peer tutoring in the primary classroom. *Educational Studies*, 15(2), 145-153.
- Austin, C., y Braidman, I. (2008). Support for portfolio in the initial years of the undergraduate medical school curriculum: What do the tutors think?. *Medical Teacher*, 30(3), 265-271.
- Bagley, C. y Mallick, K. (1996). Towards achievement of reading skill potential through peer tutoring in mainstreamed 13-year-olds. *Disability & Society*, 11(1), 83-89.
- Banda, D.; Hart, S. y 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.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bany, M. y Johnson, L. (1980). *La dinámica de grupo en la educación*. Madrid: Aguilar.
- Barkley, E.F.; Cross P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata-MEC.
- Bargh, J. y Schul, Y. (1980). On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 72, 593-604.
- Beardsley, G. (1998, February). The effects of peer counseling on at-risk high school youth. *Dissertation Abstracts International Section A*, 58.
- Behnke, A. O.; Gonzalez, L. M. y Cox, R. B. (2010). Latino students in new arrival states: Factors and services to prevent youth from dropping out. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32(3), 385-409.

- Beishuizen, J. J.; Hof, E. E., Van Putten, C. M.; Bouwmeester, S. S. y Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 185-201.
- Bell, K.; Young, K.; Blair, M., y Nelson, R. (1990). Facilitating mainstreaming of students with behavioral disorders using classwide peer tutoring. *School Psychology Review*, 19(4), 564-573.
- Benware, C. y Deci, E. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.
- Bierman, K. y Furman, W. (1981). Effects of role and assignment rationale on attitudes formed during peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 33-40.
- Bobroff, S. y Sax, C. L. (2010). The effects of peer tutoring interview skills training with transition-age youth with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 33(3), 143-157.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Boud, D.; Cohen, R. y Sampson, J. (1999). Peer Learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-42.
- Borrás, F. y Gómez, I. (2010) Dos experiencias de aprendizaje cooperativo: clase de instrumento y conjunto musical. *Eufonía*, 50, 109-120.
- Boud, D. (1988). "Moving towards autonomy". En D. Boud, *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D.; Cohen, R., y Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education*. Sterling: Kogan Page.
- Boyd, F. y Galda, L. (1997). "Lessons thought and lessons learned: how cross age talk about books helped struggling adolescents develop their own literacy". En A. Paratore; J. McCormack (eds.). *Peer talk in the classroom. Learning for research*. Newark: International Reading Association.
- Brauduit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Briggs, D. (1974). *Juniors in charge*. Times Educational Supplement, 1 November 1974, p. 24.
- Browder, D. (Ed.), y Spooner, F. (Ed.). (2006). *Teaching language arts, math, & science to students with significant cognitive disabilities*. Baltimore, MD US: Paul H Brookes Publishing.
- Brown, A.; Metz, K. y Campione, J. (2000). “La interacción social y la comprensión individual en una comunidad de aprendizaje”. En A. Tryphon y Vonèche, J (Comps.) (Ed.), *Piaget - Vigotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruffe, K. A. (1995). *Sharing our toys: cooperative learning vs collaborative learning*. New York: Collier Books.
- Buckley, S. y Zamora, J. (2007). Effects of participation in a cross year peer tutoring programme in clinical examination skills on volunteer tutors' skills and attitudes towards teachers and teaching. *BMC Medical Education*, 7(1), 0-20.
- Buendía, L.; Colás, M.P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buzhardt, J.; Greenwood, C.; Abbott, M. y Tapia, Y. (2006). Research on Scaling Up Evidence-Based Instructional Practice: Developing a Sensitive Measure of the Rate of Implementation. *Educational Technology Research and Development*, 54(5), 467-492.
- Byrd, D. E. (1990). Peer tutoring with the learning disabled: A critical review. *Journal of Educational Research*, 84(2), 115-118.
- Cabalín, D.; Navarro, N.; Zamora, J. y San Martín, S. (2010). Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario. Facultad de medicina de la Universidad de la Frontera. *International Journal of Morphology*, 28(1), 283-290.
- Calhoon, M. (2005). Effects of a Peer-Mediated Phonological Skill and Reading Comprehension Program on Reading Skill Acquisition for Middle School Students with Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5).
- Calhoon, M.; Al Otaiba, S.; Cihak, D.; King, A. y 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.

- Carlson, R. T. (1973). An investigation into the effects student tutoring has on self-concept and arithmetic computation achievement of tutors and tutees. *Dissertation Abstracts International*, 34.
- Carugati, F. y Mugny, G. (1985). “La théorie du conflit sociocognitif”. En G. Mugny (comp.), *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berna: Peter Lang.
- Casillas, S. (2007). Percepciones de alumnos y profesores sobre el “buen” docente universitario. *Papeles Salamantinos de Educación*, 7, 271-282.
- Chan, D. (2000). Developing the creative leadership training program for gifted and talented students in Hong Kong. *Roeper Review*, 22(2), 94-97.
- Chandler-Olcott, K. y Hinchman, K.A. (2005). *Tutoring. Adolescent literacy learners. A guide for volunteers*. New York & London: The Guilford Press.
- Chapman, E. S. (1998). *Key considerations in the design and implementation of effective peer-assisted learning programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Chen, L. (2010). The effects of tutoring in preparing Chinese students for the Scholastic Aptitude Test. *Dissertation Abstracts International Section A*, 70.
- Cheng, Y., y Ku, H. (2009). An investigation of the effects of reciprocal peer tutoring. *Computers in Human Behavior*, 25(1), 40-49.
- Chesley, R. B. (1989). The effects of peer tutoring on aggressive and prosocial behaviors in the mentally retarded. *Dissertation Abstracts International*, 50.
- Choudhury, I. (2002). Use of reciprocal peer tutoring technique in an environmental control systems course at an undergraduate level. *Journal of Construction Education*, 7(3), 137-142.
- Coats, L. (2008). Cross-age tutoring: Effects on reading achievement of tutors and tutees in an after-school program. *Dissertation Abstracts International Section A*, 68.
- Cohen, P.; Kulik, J. y Kulik, C.L. (1982). Educational outcomes of tutoring: a meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-48.

- Cohen, R. y Sampson, J. (2001). "Implementing and managing peer learning". En D. Boud, R. Cohen y J. Sampson (Eds.). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. London: Kogan Page.
- Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring and Tutoring*, 15(2), 165-181.
- Colvin, J. y Ashman, M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring and Tutoring*, 18(2), 121-134.
- Coll, C. y Colomina, R. (1991). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll y A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología y Educación*. Madrid: Alianza.
- Cowie, H. y Fernández F.J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 291-310.
- Cupolillo, M.; Silva, R.; Socorro, S. y Topping, K. (1997). Paired reading and Brazilian first-year school failures. *Educational Psychology in Practice*, 13(2), 96-100.
- Cuseo, J. (1992). Collaborative & cooperative learning in higher education: A proposed taxonomy. *Cooperative Learning and College Teaching*, 2 (2), 2-4.
- Daiute, C. y Dalton, B. (1993). Collaboration between children learning to write: Can novices be masters?. *Cognition and instruction*, 10(4), 281-333.
- Damon, W. y Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 58(2), 9-19.
- Dancer, A. (2008). The effect of a required Character Education and Class-Wide Peer Tutoring program on 5th-grade students' reading and writing performance. *Dissertation Abstracts International Section A*, 68.
- d'Arripe-Longueville, F.; Gernignon, C.; Huet, M.; Winnykamen, F. y Cadopi, M. (2002). Peer-assisted learning in the physical activity domain: Dyad type and gender differences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24(3), 219-238.

- Dekhinet, R. (2008). Online enhanced corrective feedback for ESL learners in higher education. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 409-425.
- Del Caño, M; Elices, J.A. y Palazuelo, M.M (2003). *Interacción entre iguales, desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Delors, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Delval, J. (2000). “Las aportaciones de Jean Piaget a la psicología del desarrollo”. En: S. Aznar y E. Serrat (Coord.) *Piaget y Vigotsky ante el siglo XXI: Referentes de actualidad*. (Cuadernos para el análisis, 13). Barcelona: Universitat de Girona.
- Dennison, S. (2000). A Win-Win Peer Mentoring and Tutoring Program: A Collaborative Model. *The Journal of Primary Prevention*, 20(3), 161-174.
- Denzin, N. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill.
- De Smet, M.; Van Keer, H.; De Wever, B. y Valcke, M. (2010). Studying thought processes of online peer tutors through stimulated-recall interviews. *Higher Education*, 59(5), 645-661.
- De Smet, M.; Van Keer, H.; De Wever, B. y Valcke, M. (2010). Cross-age peer tutors in asynchronous discussion groups: Exploring the impact of three types of tutor training on patterns in tutor support and on tutor characteristics. *Computers & Education*, 54(4), 1167-1181.
- Deutsch, M. (1979). Educational and distributive justice: Some reflections on grading systems. *American Psychologist*, 34, 391-401.
- Devin-Sheehan, L. (1976). Research on children tutoring children: A critical review. *Review of educational research*. 46 (3), 355-385.
- De Wever, B. B.; Van Keer, H. H.; Schellens, T. T. y Valcke, M. M. (2009). Structuring asynchronous discussion groups: the impact of role assignment and self-assessment on students' levels of knowledge construction through social negotiation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(2), 177-188.

- Dill, E. M. y Boykin, A. W. (2000). The Comparative Influence of Individual, Peer Tutoring, and Communal Learning Contexts on the Text Recall of African American Children. *The Journal of Black Psychology*, 26(1), 65-78.
- Dion, E., Fuchs, D. y 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. y 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.
- Dufrene, B.; Henington, C. y Townsend, A. (2006). Peer Tutoring for Reading Fluency: Student Implementation and Effects on Reading Fluency. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools*, 7(2), 118-137.
- Dufrene, B.; Noell, G.; Gilbertson, D. y Duhon, G. (2005). Monitoring Implementation of Reciprocal Peer Tutoring: Identifying and Intervening With Students Who Do Not Maintain Accurate Implementation. *School Psychology Review*, 34(1), 74-86.
- Duran, D. (2000). Tutoría entre iguales: un recurso para atender a la diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, 288, 36-39.
- Duran, D. (2002). *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Duran, D. (2003). Una experiencia de tutoría entre iguales, método de aprendizaje cooperativo para la diversidad. *Congreso Internacional "Una escola per a tothom"*, Barcelona.
- Duran, D. (2004). Una experiència de tutoria entre iguals a secundària com a mètode instructiu per a la diversitat. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. 8, 2, 122-132.
- Duran, D. (coord.), (2006). Tutoría entre iguales: algunas prácticas. Monográfico de la revista *Aula de Innovación educativa*, 153-154, 7-39.

- Duran, D.; Torró, J. y Vila, J. (2003): *Tutoría entre iguales*. Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- Duran, D. y 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. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría práctica. Un método de aprendizaje para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Duran, D. y Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interactions in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning & Instruction*, 15, 179-199.
- Duran, D. y Oller, M. (2006). La participació de les famílies en un programa de tutoria entre iguals per a la millora de la competència lectora. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 10 (29), 74-81.
- Duran, D. y Miquel, M. (2006). “L’aprenentatge entre iguals com a recurs per a l’atenció a la diversitat”. En P. Pujolàs. *Cap a una educació inclusiva*. Vic: Eumo.
- Duran, D. y Blanch, S. (2007). Read On: un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre iguales y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 1, 31-46.
- Duran, D. y Huerta, V. (2008). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad mexicana de Oaxaca. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, Diciembre.
- Duran, D. y Monereo, C. (2008). The Impact of Peer Tutoring on the Improvement of Linguistic Competence, Self-Concept as a Writer and Pedagogical Satisfaction. *School Psychology International*, 29(4): 481–499.
- Duran, D.; Blanch, S.; Corcelles, M.; Flores, M.; Merino, E.; Oller, M. y Vidal, A. (2009). *Llegim en parella. Tutoría entre iguals, a l’aula i a casa per a la millora de la comprensió lectora*. Universidad: Institut de Ciències de l’Educació.
- Duran, D.; Blanch, S.; Thurston, A. y Topping, K. (2010). Tutoría entre iguales recíproca y virtual para la mejora de habilidades lingüísticas en español e inglés. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 209-222.

- Duran, D.; Blanch, S.; Dekhinet, R. y Topping, K. (2010). Una experiencia de tutoría entre iguales virtual para el aprendizaje del castellano y el inglés. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 53, 89-101.
- Early, J. (1998). The impact of peer tutoring on self-esteem and Texas Assessment of Academic Skills mathematics performance of tenth-grade students. *Dissertation Abstracts International Section A*, 59.
- Echeita, G. (1995). “El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje”. En P., Fernández, y M.A, Melero. *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Ehly, S. (1986). *Peer Tutoring: A guide for school psychologists*. Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Elbers, E. y de Haan, M. (2005). The construction of word meaning in a multicultural classroom. Mediation tools in peer collaboration during mathematics lessons. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 45-59.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elliott, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Ensergueix, P. y Lafont, L. (2010). Reciprocal peer tutoring in a physical education setting: influence of peer tutor training and gender on motor performance and self-efficacy outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 222-242.
- Emurian, H. H.; Holden, H. K. y Abarbanel, R. A. (2008). Managing programmed instruction and collaborative peer tutoring in the classroom: Applications in teaching Java™. *Computers in Human Behavior*, 24(2), 576-614.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Escámez, J. (1999). *Solidaridad y voluntariado social*. Valencia: Fundació Bancaixa.

- Evans, W.; Flower, J. y Holton, D. (2001). Peer tutoring in first-year undergraduate mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32(2), 161-173.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in Higher Educations*. Routledge Falmer, N.Y.
- Fantuzzo, F.; Dimeff, L. y Fox, S. (1989). Reciprocal peer tutoring: A multimodal assessment of effectiveness with college students. *Teaching of Psychology*, 16(3), 133-135.
- Fantuzzo, J. W.; Riggio, R. E.; Connelly, S. y Dimeff, L. A. (1989). Effects of reciprocal peer tutoring on academic achievement and psychological adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 173-177.
- Fantuzzo, J. W.; Davis, G. Y. y Ginsburg, M. D. (1995). Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 272-281.
- Fantuzzo, J. y Ginsburg-Block, M. (1998). Reciprocal peer tutoring: developing and testing effective peer collaborations for elementary school students. En K. Topping y S. Ehly. *Peer Assisted Learning*. New York & London: Routledge.
- Ferguson-Patrick, K. (2007). Writers develop skills through collaboration: an action research approach. *Educational Action Research*, 15(2), 159-180.
- Fernández, F. D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada, Granada.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, P. y Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Finkelstein, D. y Ducros, P. (1989). Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire: l'enseignement par élèves-tuteurs. *Revue française de pédagogie*, 88, 15-26.

- Fisher, D. (2001). Cross age tutoring: Alternatives to the reading resource room for struggling adolescent readers. *Journal of Instructional Psychology*, 28(4), 234-240.
- Flannery, J.L. (1994). "Teachers as co-conspirator. Knowledge and authority in collaborative learning". En K., Bosworth y S.J., Hamilton (eds.). *Collaborative learning: Modeling processes and effective techniques. New directions for teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Foot, H. y Howe, C. (1998). "The psychoeducational basis of peer-assisted learning". En K., Topping, y S. Ehly (eds.). *Peer-assisted learning*. New York & London: Routledge.
- Freinet, C. (1978). *La trayectoria de Celestin Freinet*. Barcelona: Gedisa.
- Fuchs, L. S.; Fuchs, D.; Karns, K., y Hamlett, C. L. (1996). The relation between student ability and the quality of effectiveness of explanations. *American Educational Research Journal*, 33(3), 631-664.
- Fuchs, L. S.; Fuchs, D. y Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education*, 20(5), 309-318.
- Fuchs, D.; Fuchs, L. S.; Thompson, A.; Svenson, E.; Yen, L.; Otaiba, S. y Saenz, L. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial and Special Education*, 22(1), 15-21.
- Fuchs, D. D.; Fuchs, L. S.; Mathes, P. G. y 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.
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: DDB.
- García, R.; Traver, J.A. y Candela, S. (2001). *Aprendizaje Cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: Editorial CSS-ICCE.
- García-Valcárcel, A. (1992). Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores. *RIE Revista de Investigación Educativa*, 19, 31-50.

- Gartner, A. (1998). "Mutual tutoring: Extending Pal". En K. Topping y S. Ehly. *Peer Assisted Learning*. New York & London: Routledge.
- Gartner, A.; Kohler, M. y Riessman, F. (1971). *Children teach children. Learning by teaching*. New York, Evanston, San Francisco, London: Harper & Row Publisher.
- Gautreaux, G.G. (2005). *The effects of monitoring training on the acquisition of an observational learning repertoire under peer tutoring conditions, generalization and collateral effects*. Tesis doctoral inédita. Teachers College, Columbia University.
- Gavota, M.; Cattaneo, A.; Arn, C.; Boldrini, E.; Motta, E.; Schneider, D. y Betrancourt, M. (2010). Computer-supported peer commenting: a promising instructional method to promote skill development in vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(4), 495-511.
- Gilbertson, D.; Witt, J.; Singletary, L. y VanDerHeyden, A. (2007). Supporting teacher use of interventions: effects of response dependent performance feedback on teacher implementation of a math intervention. *Journal of Behavioral Education*, 16(4), 311-326.
- Gillam, A.; Callaway, S. y Wikoff, K. (1994). The role of authority and the authority of roles in peer writing tutorials. *Journal of Teaching Writing*, 12(2), 98-161.
- Giné, C. (1998). Inclusión y Sistema educativo. En Actas del III Congreso *La atención a la diversidad en el sistema educativo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Ginsburg-Block, M. D.; Rohrbeck, C. A. y Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732-749.
- Glynn, T. (1986). "Pause Prompt Praise: Reading tutoring procedures for home and school partnerships". En S. Wolfendale y K. Topping (eds.). *Family involvement in literacy: Effective partnerships in education*. London and New York: Cassell.
- Goldschmid, B., y Goldschmid, M. (1976). Peer teaching in higher education: A review. *Higher Education*, 5(1), 9-33.

- Goldschmid, M. (1970). Instructional options: Adopting the large university course for individual differences. *Learning and Development*, 1, 5.
- Gómez, J.L. (1986). Rendimiento académico y valores interpersonales: Análisis de los resultados en EGB con el cuestionario SIV de L.V. Gordon. *Bordón*, 262, 257-275.
- González, J. (1988). *La pedagogía de Celestine Freinet: contextos, bases teóricas, influencia*. Madrid: MEC.
- Good, T. y Brophy, J. (1997). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw Hill.
- Goodlad, S. (1979). *Learning by teaching: An introduction to tutoring*. London: Community Service Volunteers.
- Goodland, S. y Hist, B. (1990). *Exploring in peer tutoring*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goodlad, S. (1998). *Mentoring and tutoring by students*. London: Kogan page.
- Goodland, S. y Hirst, B. (1989). *Peer Tutoring: A Guide to Learning by Teaching*. London: Kogan Page.
- Gordon, E. (2005). *Peer tutoring. A teacher's resource guide*. Scarecroweducation: UK.
- Goto, K. y Schneider, J. (2010). Learning through Teaching: Challenges and Opportunities in Facilitating Student Learning in Food Science and Nutrition by Using the Interteaching Approach. *Journal of Food Science Education*, 9(1), 31-35.
- Goudey, J. (2010). A parent involvement intervention with elementary school students: The effectiveness of parent tutoring on reading achievement. *Dissertation Abstracts International Section A*, 70.
- Green, S.; Alderman, G. y Liechty, A. (2004). Peer Tutoring, Individualized Intervention, and Progress Monitoring With At-Risk Second-Grade Readers. *Preventing School Failure*, 49(1), 11-17.
- Greenfield, S. D. y McNeil, M. E. (1987). The effects of an intensive tutor training component in a peer tutoring program. *Pointer*, 31(2), 31-36.

- Greenwood, C. R.; Carta, J. y Kamps, D. (1990). "Teacher mediated versus peer-mediated instruction: a review of advantages and disadvantages". En A. Foot; H. C., Morgan; R.H., Shute (comps.). *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Greenwood, C. R.; Terry, B.; Utley, C. A.; Montagna, D. y Walker, D. (1993). Achievement, placement, and services: Middle school benefits of classwide peer tutoring used at the elementary school. *School Psychology Review*, 22, 497–516.
- Griffin M. y Griffin, B. (1998). An investigation on the effects or reciprocal peer tutoring on achievement, self-efficacy, and test anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 298-311.
- Grossen, M. y Bachmann, K. (2000). Learning to collaborate in a peer-tutoring situation. Who learns? What is learned?. *European Journal of Psychology of Education*, 15(4), 491-508.
- Gumpel, T. P. y Frank, R. (1999). An expansion of the peer tutoring paradigm: Cross-age peer tutoring of social skills among socially rejected boys. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(1), 115-118.
- Gutiérrez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación-acción. En L. Buendía; D. González; J.Gutiérrez; y M. Pegalajar. *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Gyanani, T. C. y Pahuja, P. (1995). Effects of peer tutoring on abilities and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 469-475.
- Gyanani, T. C. (1996). Promotion of spellings and peer-tutoring. *Psycho-Lingua*, 26(2), 99-104.
- Hailey, W. L. (1982, May). The effects of cross-age tutoring on self-concept and mathematics achievement. *Dissertation Abstracts International*, 42.
- Hall, C. (1975). Interfacing tutoring and reading programs: Training tutors to do my job. Ponencia presentada en la *Annual Conference of the Western Reading Association*. Anaheim, California.

- Hannah, D. C. (2009). Attitudinal study: The interaction of students taking calculus and prerequisite courses while participating in peer tutorials. *Dissertation Abstracts International Section A*, 69.
- Harris, R. E.; Marchand-Martella, N. y Martella, R. C. (2000). Effects of a peer-delivered corrective reading program. *Journal of Behavioral Education*, 10(1), 21-36.
- Hedin, D. (1987). Students as teachers: A tool for improving school climate and productivity. *Social Policy*, 17(3), 42-47.
- Heirdsfield, A.; Walker, S.; Walsh, K. y Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first-year teacher education students: the mentors' experience. *Mentoring and Tutoring*, 16(2), 109-124.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Tipos de investigación*. México: McGraw Hill.
- Heron, T.; Villareal, D.; Yao, M.; Christianson, R. y Heron, K. (2006). Peer tutoring systems: Applications in classroom and specialized environments. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 22(1), 27-45.
- Hickman, E. y Washington, G. (1980). An Evaluation of the Marymount College Cooperative Experiential Education Program. *The Journal of Cooperative Education and Internships*, 14(2), 34-41.
- Hilger, L. (2001, April). Cross-age tutoring in reading: Academic and attitudinal effects from high-school tutors and third-grade tutees. *Dissertation Abstracts International Section A*, 61.
- Hollander, E. (1968). *Principios y Métodos de la Psicología Social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editore.
- Houghton, S. y Glynn, T. (1993). Peer tutoring of below average secondary school readers using pause, prompt, and praise: The successive introduction of tutoring components. *Behaviour Change*, 10(2), 75-85.

- Houston, K. y Lazenbatt, A. (1996). A Peer-tutoring Scheme to Support Independent Learning and Group Project Work in Mathematics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(3), 251-266.
- Houston, K. y 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. y Brion-Meisels, S. (1982). Role taking as a predictor of prosocial behavior in cross-age tutors. *Child Development*, 53(5), 1320-1329.
- Imbernón, F. (2010). Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después. Barcelona: Graò.
- Ismail, H. y Alexander, J. (2005). Learning within scripted and nonscripted peer-tutoring sessions: The Malaysian context. *Journal of Educational Research*, 99(2), 67-77.
- Jackling, B. y McDowall, T. (2008). Peer mentoring in an accounting setting: A case study of mentor skill development. *Accounting Education*, 17(4), 447-462.
- James, J.; Charlton, T.; Leo, E. y Indoe, D. (1991). A peer to listen. *Support for Learning*, 6(4), 165-169.
- Johnson, D.W.; Maruyama, G.; Johnson, R.; Nelson, D. y 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. y Johnson, R. (1990). *Cooperation and competition: Theory and research*. Lillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1997). *Joining Together. Group theory and group skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, G. (2006). Online Study Groups: Reciprocal Peer Questioning Versus Mnemonic Devices. *Journal of Educational Computing Research*, 35(1), 83-96.

- Jones, C. y King, A. (2009). Peer learning in the music studio. *Journal of Music, Technology and Education*, 2(1), 55-70.
- Juenger, J.; Schultz, J.; Schoenemann, J.; Wagener, S.; Drude, N.; Duelli, R. y otros (2009). AMEE Guide supplements: Peer-assisted learning: A planning and implementation framework. Guide supplement 30.6—practical application. *Medical Teacher*, 31(1), 55-56.
- Jun, Y. (2003). Facilitating Mathematical Learning with a Peer Tutoring System: Lessons Learned. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 22(1), 75-92.
- Jun, Y. (2004). Developing a computer-based peer tutoring system. *British Journal of Educational Technology*, 35(1), 107-109.
- Kalfus, G. (1984). Peer mediated intervention: A critical review. *Child and family behaviour therapy*. 6(1), 17-43.
- Kamps, D. M.; Greenwood, C.; Arreaga-Mayer, C.; Veerkamp, M.; Utley, C.; Tapia, Y. y Bannister, H. (2008). The efficacy of ClassWide peer tutoring in middle schools. *Education & Treatment of Children*, 31(2), 119-152.
- Karagiannakis, A. (2010). Classwide peer tutoring: Social status and self-concept of boys with and without behaviour problems. *Dissertation Abstracts International Section A*.
- Karsenty, R. (2010). Nonprofessional mathematics tutoring for low-achieving students in secondary schools: A case study. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 1-21.
- Kermani, H. y Mahnaz, M. (2001). Cross-Age Tutoring: Exploring the Characteristics and Process of Peer-Mediated Learning. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field*, 4(3), 453-485.
- Kiarie, M. (2003). The differential effects of peer tutoring and peer tutoring with a group contingency on the spelling performance and disruptive behavior of fourth-grade students in a general education classroom. *Dissertation Abstracts International Section A*, 64.

- Kibble, J. D. (2009). A peer-led supplemental tutorial project for medical physiology: implementation in a large class. *Advances in Physiology Education*, 33(2), 111-114.
- King, J. (2007). Reciprocal peer tutoring for children with severe emotional, behavioral and learning problems. *Dissertation Abstracts International Section A*, 67.
- King, J. y Taffe, R. (2003). 'How shall we sign that?': Interactions between a profoundly deaf tutor and tutee involved in a cross-age paired reading program. *Australasian Journal of Special Education*, 27(2), 68-85.
- King, A.; Staffieri, A. y Adelgais, A. (1998). Mutual peer tutoring: Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 134-152.
- King, R. (1982). Learning from a PAL. *Reading Teacher*, 35(6), 682-685.
- Klingner, J. y Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal*, 96(3), 275-293.
- Knobe, M. M. (2010). Undergraduate Curricular Training in Musculoskeletal Ultrasound: The Impact of Preexisting Anatomic Knowledge. *Zeitschrift für Orthopädie und Unfallchirurgie*, 148(6), 685-690.
- Knobe, M.; Münker, R.; Sellei, R.; Holschen, M.; Mooij, S.; Schmidt-Rohlfing, B. y Pape, H. (2010). Peer teaching: a randomised controlled trial using student-teachers to teach musculoskeletal ultrasound. *Medical Education*, 44(2), 148-55.
- Kohler, F. W. y Strain, P. S. (1990). Peer-assisted interventions: Early promises, notable achievements, and future aspirations. *Clinical Psychology Review*, 10(4), 441-452.
- Kourea, L.; Cartledge, G. y Musti-Rao, S. (2007). Improving the reading skills of urban elementary students through total class peer tutoring. *Remedial and Special Education*, 28(2), 95-107.
- Kowalsky, R. y Fresko, B. (2002). Peer Tutoring for College Students with Disabilities. *Higher Education Research and Development*, 21(3), 259-271.

- Kutnick, P. y Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 400-413.
- Labbe-Poisson, K. (2010). Peer-mediated social skills instruction and self-management strategies for students with autism. *Dissertation Abstracts International*, 71.
- Langan, A.; Shuker, D.; Cullen, W.; Penney, D.; Preziosi, R. y Wheeler, C. (2008). Relationships between student characteristics and self-, peer and tutor evaluations of oral presentations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 179-190.
- Lassegard, J. (2008). The effects of peer tutoring between domestic and international students: the tutor system at Japanese universities. *Higher Education Research and Development*, 27(4), 357-369.
- Lazarowitz, R. y Karsenty, G. (1990). Cooperative learning and students' academic achievement, process skills, learning environment, and self-esteem in tenth-grade biology classrooms. In S. Sharan, S. Sharan (Eds.), *Cooperative learning: Theory and research* (pp. 123-149). New York, NY England: Praeger Publishers.
- Legrain, P.; D'Arripe-Longueville, F. y Gernigon, C. (2003). The influence of trained peer tutoring on tutors' motivation and performance in a French boxing setting. *Journal of Sports Sciences*, 21(7), 539-550.
- Leondari, A. y Gialamas, V. (2002). Implicit theories, goal orientations, and perceived competence: impact on students' achievement behavior. *Psychology in the Schools*, 39(3), 279-291.
- Levine, K. P. (1976, October). The effect of an elementary mathematics tutoring program upon the arithmetic achievement, attitude toward mathematics, and the self-concept of fifth grade low achievers when placed in the role of student tutors. *Dissertation Abstracts International*, 37.
- Loke, A. y Chow, F. (2007). Learning partnership--The experience of peer tutoring among nursing students: A qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 44(2), 237-244.

- López, A. y 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.
- López-Barajas, E. y Montoya, J. (1995). *El Estudio de Caso. Fundamentos y Metodología*. Publicaciones UNED: Madrid.
- Luca J. y Clarkson B, (2002) *Promoting Student Learning through Peer Tutoring – A Case Study*, In ED-MEDIA 2002 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Proceedings. (ERIC Document Reproduction Service No. ED477058). Retrieved from the Education Resources Information Center: <http://eric.ed.gov/>
- Lynn, D. R. (1986). Peer helpers—increasing positive student involvement in school. *School Counselor*, 34(1), 62-66.
- Madrid, L.; Canas, M. y Ortega-Medina, M. (2007). Effects of Team Competition Versus Team Cooperation in Classwide Peer Tutoring. *Journal of Educational Research*, 100(3), 155-160.
- Magin, D. y Churches, A. (1995). Peer tutoring in engineering design: A case study. *Studies in Higher Education*, 20(1), 73-85.
- Maheady, L. (1998). Advantages and disadvantages of peer-assisted learning strategies. En K. Topping y S. Ehly. *Peer Assisted Learning*. New York & London: Routledge.
- Maheady, L. (2010). Classwide Peer Tutoring: Practice, Theory, Research, and Personal Narrative. *Intervention in School and Clinic*, 46(2), 71-78.
- Malone, R. A., y McLaughlin, T. F. (1997). The effects of reciprocal peer tutoring with a group contingency on quiz performance in vocabulary with seventh- and eighth-grade students. *Behavioral Interventions*, 12(1), 27-40.
- Marchand-Martella, N.; Martella, R. C.; Bettis, D. F. y Blakely, M. (2004). Project PALS: A description of a high school-based tutorial program using corrective reading and peer-delivered instruction. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 20(2), 179-201.

- Marchena, E.; Gómez, I.; Alcalde, C.; Aguilar, M. y Navarro, J.I. (2005). Tutoría entre iguales en la universidad de Cádiz: Proyecto Compañero. *Tavira*, 21, 197-214.
- Martella, R. C.; Marchand-Martella, N. E.; Young, K. y Macfarlane, C. A. (1995). Determining the collateral effects of peer tutor training on a student with severe disabilities. *Behavior Modification*, 19(2), 170-191.
- Martí, E. (2000). "El alumno de Piaget y el alumno de Vygostky". En: S. Aznar y E. Serrat (Coord.). *Piaget y Vigotsky ante el siglo XXI: Referentes de actualidad*. (Cuadernos para el análisis, 13). Barcelona: Universitat de Girona.
- Mascret, N. (2011). 'Badminton player-coach' interactions between failing students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 1-13.
- Mastropieri, M. A.; Scruggs, T. E.; Spencer, V. y Fontana, J. (2003). Promoting success in high school world history: Peer tutoring versus guided notes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(1), 52-65.
- Mathes, P. G. y Fuchs, L. S. (1994). The efficacy of peer tutoring in reading for students with mild disabilities: A best-evidence synthesis. *School Psychology Review*, 23(1), 59-80.
- Mathes, P. G.; Howard, J. K.; Allen, S. H. y Fuchs, D. (1998). Peer-assisted learning strategies for first-grade readers: Responding to the needs of diverse learners. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 62-94.
- Mathes, P. G.; Grek, M. L.; Howard, J. K.; Babyak, A. E. y Allen, S. H. (1999). Peer-assisted learning strategies for first-grade readers: A tool for preventing early reading failure. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(1), 50-60.
- Mathes, P. G. y Babyak, A. E. (2001). The Effects of Peer-Assisted Literacy Strategies for First-Grade Readers With and Without Additional Mini-Skills Lessons. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(1), 28-44.
- McDonnell, J. M.; Mathot-Buckner, C.; Thorson, N. y Fister, S. (2001). Supporting the inclusion of students with moderate and severe disabilities in junior high school general education classes: The effects of classwide peer tutoring, multi-element curriculum, and accommodations. *Education & Treatment of Children*, 24(2), 141-160.

- McKinstry, J. y Topping, K. J. (2003). Cross-age Peer Tutoring of Thinking Skills in the High School. *Educational Psychology in Practice*, 19(3), 199-217.
- McMaster, K. L.; Fuchs, D. y Fuchs, L. S. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 22(1), 5-25.
- Mead, G.H. (1934). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductivismo social*. Barcelona: Paidós.
- Medcalf, J.; Glynn, T. y Moore, D. (2004). Peer Tutoring in Writing: A school systems approach. *Educational Psychology in Practice*, 20(2), 157-178.
- Melaragno, R. (1976). "The tutorial community". En V. Allen. *Children as teachers: Theory and research on tutoring*. Nueva York: Academic Press.
- Menesses, K. y Gresham, F. (2009). Relative efficacy of reciprocal and nonreciprocal peer tutoring for students at-risk for academic failure. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 266-275.
- 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*. (inner city, at risk, tutoring). Unpublished Dissertation, The City University of New York.
- Merrett, F. y Mottram, S. (1997). Do girls or boys make better reading tutors? An empirical study to examine children's effectiveness as tutors using the pause, prompt and praise procedures. *Educational Psychology*, 17(4), 419-432.
- Merrett, F. y Thorpe, S. (1996). How important is the praise element in the pause, prompt and praise tutoring procedures for older low-progress readers?. *Educational Psychology*, 16(2), 193-206.
- Meyers, J. (1979). The effects of being a tutor and being a tutee on achievement level and self concept of students enrolled in introductory psychology at a community college. *Dissertation Abstracts International*, 40.

- Mickelson, W.; Yetter, G.; Lemberger, M.; Scott, H. y Ayers, R. (2003). Reciprocal Peer Tutoring: An Embedded Assessment Technique to Improve Student Learning and Achievement. Presented at the *Annual meeting of the American Education Research Association*. Chicago, IL.
- Middleton, J. P. (2009). Social acceptance and academic success for English language learners: Teaching strategies for middle school. *Dissertation Abstracts International Section A*, 70.
- Miller, D.; Topping, K. y 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.
- Millis, B. y Cottell, P.G.J. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. Phoenix: Oryx Press.
- Mir, C. (1997). ¿Diversidad o heterogeneidad?. *Cuadernos de Pedagogía*, 263, 44-50.
- Moliner, L. (2008). *Conociendo la cultura escolar de un centro: Miradas del profesorado sobre la diversidad*. Trabajo de investigación inédito. Universitat Jaume I.
- Monereo, C. y Duran, D. (2002). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col.laboratiu*. Barcelona: Edebè.
- Moñivas, A. (1996). *La conducta prosocial*. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Moust, J. (1993). *The role of tutors in problem-based learning: Contrasts between student and staff tutors*. Maastricht, The Netherlands: Universitaire Pers Maastricht.
- Moust, J. y Schmidt, H. (1994). Effects of staff and student tutors on student achievement. *Higher Education*, 28, 471-482.
- Mugny, G. y Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.

- Muirhead, W. M. y McLaughlin, T. F. (1990). The effects of a peer tutoring spelling game on academic performance and student attitudes. *Child & Family Behavior Therapy*, 12(4), 1-10.
- Munley, V.; Garvey, E.; y McConnell, M. (2010). The Effectiveness of Peer Tutoring on Student Achievement at the University Level. *The American Economic Review*, 100(2), 277-282.
- Murphy, J. y Adams, A. (2005). Exploring the benefits of user education: a review of three case studies. *Health Information and Libraries Journal*, 22(0 suppl.), 45-58.
- Nath, L. R. y 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.
- Navas, L. (1990). *Motivación humana: relaciones entre atribuciones y expectativas (aplicación a la escuela)*. Murcia: Colección de investigación educativa.
- Nikendei, C. C.; Andreesen, S. S.; Hoffmann, K. K. y Jünger, J. J. (2009). Cross-year peer tutoring on internal medicine wards: Effects on self-assessed clinical competencies— A group control design study. *Medical Teacher*, 31(2), 32-35.
- Nixon, J. G. y Topping, K. J. (2001). Emergent writing: The impact of structured peer interaction. *Educational Psychology*, 21(2), 41-58.
- Nugent, M. M. (2001). Raising reading standards -- the Reading Partners approach: cross-age peer tutoring in a special school. *British Journal of Special Education*, 28(2), 71-79.
- Oates, G.; Paterson, J.; Reilly, I. y Statham, M. (2005). Effective tutorial programmes in tertiary mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 36(7), 731-739.
- Oddo, M. (2008). Reciprocal peer tutoring using repeated reading: A systematic replication using small groups of students. *Dissertation Abstracts International Section A*, 68.

- Oddo, M.; Barnett, D.; Hawkins, R. y Musti-Rao, S. (2010). Reciprocal peer tutoring and repeated reading: Increasing practicality using student groups. *Psychology in the Schools*, 47(8), 842-858.
- O'Donnell, A. (1999). "Structuring Dyadic Interaction through scripted cooperation". En A., O'Donnell y A. King. *Cognitive perspective of peer learning*. New York & London: Routledge.
- Okilwa, N. A. y Shelby, L. (2010). The effects of peer tutoring on academic performance of students with disabilities in grades 6 through 12: A synthesis of the literature. *Remedial and Special Education*, 31(6), 450-463.
- Olsen, R.E. y Kagan, S. (1992) *Cooperative Language Learning: A teacher's resources Book*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs.
- Ormrod, J. (1999). *Human Learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ortega, P. y Saura, P. (1990). La cooperación solidaria como objetivo educativo en E.G.B. *Revista de Ciencias de la Educación*, 142, 133-152.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1992). *Cuestionario-escala de la actitud de solidaridad*. Universidad de Murcia (Documento policopiado).
- Ortiz, M. (1996). De las necesidades educativas especiales a la inclusión. *Siglo Cero*. 27 (2), 5-13.
- Ortiz, M. C. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55 (1), 27-39.
- Osguthorpe, R. T. y Scruggs, T. E. (1986). Special education students as tutors: A review and analysis. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(4), 15-25.
- Paredes, E. (2006). Jóvenes que se ayudan para aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 42-45.
- Parkinson, M. (2009). The effect of peer assisted learning support (PALS) on performance in mathematics and chemistry. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(4), 381-392.

- Parkinson, P. y Bartek, J. (2010). Peer mentoring and collaboration in the clinical setting: a case study in dental hygiene. *Reflective Practice*, 11(2), 231-243.
- Parr, G.; Wilson, J.; Godinho, S. y Longaretti, L. (2004). Improving pre-service teacher learning through peer teaching: process, people and product. *Mentoring and Tutoring*, 12(2), 187-203.
- Parrilla, A. (2001). Entrevista a Meil Ainscow. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 44-49.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.
- Penzo, W. (2010). La tutorización entre iguales en el trabajo en grupos. Consultado en fecha de 25/11/2010 <http://www.ub.edu/forum/Conferencias/debatpenzo.pdf>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, I*. Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1923). *La langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel y Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral de chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Pickens, J. y McNaughton, S. (1988). Peer tutoring of comprehension strategies. *Educational Psychology*, 8(1-2), 67-80.
- Presley, J. A. y Hughes, C. (2000). Peers as teachers of anger management to high school students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 25(2), 114-130.
- Price, K. y Dequine, M. (1982). Peer tutoring: It builds skills and self-concept. *Academic Therapy*, 17(3), 365-371.
- Puig, J.M (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó
- Pujolàs, P. (2006). *Aulas Inclusivas y aprendizaje cooperativo*. Universidad de Vic.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

- Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2007). "La organización cooperativa de las actividades educativas". En J. Bonals y M. Sánchez Caño. *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs y otros (2011). *Proyecto PAC: Programa didáctico inclusivo para atender en el aula alumnado con necesidades educativas especiales. Una investigación evaluativa* (Referencia: SEJ 2006-01495/EDUC) Universidad de Vic.
- Pyron, M. (2007). 'I hear you, but i don't understand you': The effects of peer tutoring for helping secondary el students achieve academic success. *Dissertation Abstracts International Section A*, 68.
- Ramos, R.; Giménez, A.I.; Muñoz-Adell, M.A. y Lapaz, E. (2006). *Cuestionario para la evaluación de la autoestima en educación Primaria*. TEA Ediciones.
- Reid, C.; Topping, K.J. y McCrae, J. (1997) Reciprocal Peer Tutoring in Undergraduate Law Studies. *Mentoring and Tutoring*, 4 (3) 3-10.
- Reid, D. J. y Johnston, M. M. (1999). Improving teaching in higher education: Student and teacher perspectives. *Educational Studies*, 25(3), 269-281.
- Riggio, R.; Fantyzzo, J.; Connelly, S. y Dimeff, L. (1991). Reciprocal peer tutoring: A classroom strategy for promoting academic and social integration in undergraduate students. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 6(2), 387-396.
- Riggio, R.; Whatley, M.; y Neale, P. (1994). Effects of students academic ability on cognitive gains using reciprocal peer tutoring. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 9(3), 529-542.
- Ritter, G. W. (2009). The Effectiveness of Volunteer Tutoring Programs for Elementary and Middle School Students: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 79(1), 3-38.
- Rittschof, K. A. y Griffin, B. W. (2001). Reciprocal peer tutoring: Re-examining the value of a co-operative learning technique to college students and instructors. *Educational Psychology*, 21(3), 313-331.

- Robbins, S. (1996). *Comportamiento Organizacional*. México D.F., México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Robinson, D. y Steers-Wentzell, K. (2005). Peer and Cross-Age Tutoring in Math: Outcomes and Their Design Implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327-362.
- Robinson, D. R.; Schofield, J. y Steers-Wentzell, K. L. (2005). Peer and Cross-Age Tutoring in Math: Outcomes and Their Design Implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327-362.
- Roche Olivar, R. (1998). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Ciudad Nueva. Buenos Aires.
- Rodríguez, L. (2000). La investigación sobre el aprendizaje colaborativo: enfoques, métodos y resultados. *Anuario de pedagogía*, 2, 305-338.
- Rohrbeck, C. A.; Ginsburg-Block, M. D.; Fantuzzo, J. W. y Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240-257.
- Rosen, S.; Powell, E.; Schubot, D. y Rollings, P. (1977). Peer-tutoring outcomes as influenced by the equity and type of role assignment. *Journal of Education Psychology*. 69, 244-252.
- Rosenthal, R. (1987). Pygmalion effects: Existence, magnitude, and social importance. *Educational Researcher*, 16, 37-41.
- Roswal, G.; Mims, A.; Evans, M.; Smith, B.; Young, M.; Burch, M. y Block, M. (1995). Effects of Collaborative Peer Tutoring on Urban Seventh Graders. *Journal of Educational Research*, 88(5), 275-279.
- Sáenz, S. B. (2008). The effects of a comprehensive tutor-assisted oral reading program on at-risk Hispanic elementary students. *Dissertation Abstracts International Section A*, 69.

- Sáenz, L.; McMaster, K.; Fuchs, D. y Fuchs, L. (2007). Peer-assisted learning strategies in reading for students with different learning needs. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 395-410.
- Sanchez, R. J.; Bauer, T. N. y Paronto, M. E. (2006). Peer-Mentoring Freshmen: Implications for Satisfaction, Commitment, and Retention to Graduation. *Academy of Management Learning & Education*, 5(1), 25-37.
- Sanders, P. (2001). *Peer tutoring: An effective instructional strategy*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED457224).
- Saunders, L. (1977). *An analysis of attitude changes toward school, school attendance, self concept and reading of secondary school students involved in a cross-age tutoring experience*. Dissertation Abstracts International, 38.
- Scheeler, M.; Macluckie, M. y Albright, K. (2010). Effects of immediate feedback delivered by peer tutors on the oral presentation skills of adolescents with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(2), 77-86.
- Schleyer, G.; Langdon, G. y James, S. (2005). Peer tutoring in conceptual design. *European Journal of Engineering Education*, 30(2), 245-254.
- Schloss, P. J.; Kobza, S. A. y Alper, S. (1997). The use of peer tutoring for the acquisition of functional math skills among students with moderate retardation. *Education & Treatment of Children*, 20(2), 189-208.
- Schmidt, H.G. (1993). Foundations on problem-based learning: Some explanatory notes. *Medical Education*, 27, 422-432.
- Schmidt, M.; McVaugh, B. y 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.
- Schulz, G. C. (1981). The effects of peer tutoring on the self-concept of dropouts. *Dissertation Abstracts International*, 41.

- Scruggs, T. E. y Richter, L. (1988). Tutoring learning disabled students: A critical review. *Learning Disability Quarterly*, 11(3), 274-286.
- Scruggs, T.E. y Mastropieri, M. (1998). "Tutoring and special needs". En K., Topping, y S. Ehly. *Peer assisted learning*. New York & London: Routledge.
- Seabl, J.; Cockcroft, K. y Fridjhon, P. (2009). Effects of mediated learning experience, tutor support and peer collaboration learning on academic achievement and intellectual functioning among college students. *Journal of Psychology in Africa*, 19(2), 161-168.
- Shavelson, R. J.; Hubner, J. J. y Stanton, J. C. (1976). Self concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shamir, A.; Tzuriel, D. y Rozen, M. (2006). Peer Mediation: The Effects of Program Intervention, Maths Level, and Verbal Ability on Mediation Style and Improvement in Maths Problem Solving. *School Psychology International*, 27(2), 209-231.
- Shamir, A. y Lazerovitz, T. (2007). Peer mediation intervention for scaffolding self-regulated learning among children with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 255-273.
- Shamir, A.; Zion, M. y Spector-Levi, O. (2008). Peer Tutoring, Metacognitive Processes and Multimedia Problem-based Learning: The Effect of Mediation Training on Critical Thinking. *Journal of Science Education and Technology*, 17(4), 384-398.
- Sharpley, A. y Sharpley, C. (1981). Peer tutoring: a review of the literature', *Collected Original Resources in Education*, 5(3), 7-11.
- Shegar, C. (2009). Buddy Reading in a Singaporean Primary School. *RELC Journal: A journal of language teaching and research in Southeast Asia*, 40(2), 133-148.
- 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.

- Simpkins, P. (2007). The effect of differentiated curriculum enhancements on the achievement of at-risk and normally achieving students in 5th grade science. *Dissertation Abstracts International Section A*, 68.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning*. Massachusetts: Allyn y Bacon.
- Smiley, P.A. y Dweck, C.S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65(6), 1723-1743.
- Smith, T. (2008). Integrating Undergraduate Peer Mentors into Liberal Arts Courses: A Pilot Study. *Innovative Higher Education*, 33(1), 49-63.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Soler, B. (2008). *Mikalet 3*. Alzira: Bromera.
- Solís, M. V. (2009). *Tutoría entre iguales en las Universidades públicas de México..* Tesis Doctoral inédita. Universidad Autónoma de Tlaxcala
- Spencer, V. G. (2006). Peer Tutoring and Students With Emotional or Behavioral Disorders: A Review of the Literature. *Behavioral Disorders*, 31(2), 204-222.
- Spörer, N. y Brunstein, J. C. (2009). Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 289-297.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992). *Curriculo considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore: Brookes.
- Stenhoff, D. M., y Lignugaris/Kraft, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Exceptional Children*, 74(1), 8-30.

- Sutherland, K., y Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(2), 103-118.
- Sweeney, B. (1996). Peer mediation training: Developmental effects for high school mediators. *Dissertation Abstracts International Section A*, 56.
- Tabacek, D.; McLaughlin, T. y Howard, V. (1994). Teaching preschool children with disabilities tutoring skills: Effected on preacademic behaviours. *Childs an Family Behavior Therapy*, 16, 43-63.
- Terrion, J. y Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in *higher* education: findings from a literature review. *Mentoring and Tutoring*, 15(2), 149-164.
- Thurston, A.; Van De Keere, K.; Kosack, W.; Gatt, S.; Marchal, J.; Mestdagh, N.; Schmeinck, D.; Sidor, W.; Topping, K.J. y Donert, K. (2007). Peer learning in primary school science: Theoretical perspectives and implications for classroom practice. *Revista de Investigacion Psicoeducativa*, 5(3), 477-469
- Thurston. A.; Duran, D; Cunningham, E; Blanch, S. y Topping, K. (2009). International on-line reciprocal peer tutoring to promote modern language development in primary schools. *Computers & Education*, 53, 462-472.
- Top, B. L. (1985). Handicapped children as tutors: The effects of cross-age, reverse-role tutoring on self-esteem and reading achievement. *Dissertation Abstracts International*, 46, 886.
- Topping, K. (1987). Peer tutored paired reading: outcome data for ten projects. *Educational Psychology*, 7(2), 45-133.
- Topping, K. (1988). *The peer tutoring handbook: Promoting cooperative learning*. London: Croom Helm.
- Topping, K. (1996) The Effectiveness of Peer Tutoring in Higher and Further Education: A typology and review of the literature. *Higher Education* 32 (3) 321-345.

- Topping, K. (2000). *Enseñanza*. Bélgica: Academia Internacional de Educación.
- Topping, K. (2001). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Newton, MA: Brookline Books.
- Topping, K.; Watson, G.; Jarvis, R. y Hill, S. (1996). Same-year Paired Peer Tutoring with First Year Undergraduates. *Teaching in Higher Education*, 1(3), 341-356. Retrieved from E-Journals database.
- Topping, K. y Ehly, S. (1998). *Peer assisted learning*. New York & London: Routledge.
- Topping, K.; Hill, S.; McKaig, A.; Rogers, C.; Rushi, N. y Young, D. (1997). Paired Reciprocal Peer Tutoring in Undergraduate Economics. *Innovations in Education and Teaching International*, 34(2), 96-113.
- Topping, K.; Campbell, J.; Douglas, W. y Smith, A. (2003). Cross-age peer tutoring in mathematics with seven- and 11-year-olds: Influence on mathematical vocabulary, strategic dialogue and self-concept. *Educational Research*, 45(3), 287-308.
- Topping, K. y Bryce, A. (2004). Cross-age peer tutoring of reading and thinking: Influence on thinking skills. *Educational Psychology*, 24(5), 595-621.
- Topping, K.; Peter, C.; Stephen, P. y Whale, M. (2004). Cross-Age Peer Tutoring of Science in the Primary School: Influence on scientific language and thinking. *Educational Psychology*, 24(1), 57-75.
- Topping, K.; Kearney, M.; McGee, E. y Pugh, J. (2004). Tutoring in mathematics: a generic method. *Mentoring and Tutoring*, 12(3), 353-370.
- Topping, K. y Bryce, A. (2004). Cross-Age Peer Tutoring of Reading and Thinking: Influence on thinking skills. *Educational Psychology*, 24(5), 595-621.
- Torrego, J.C. (coord.) (2007). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Traver, J.A. (2003). "Aprendizaje cooperativo y educación intercultural". En A. Sales Ciges (coord). *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castelló: UJI Col.lecció educació.

- Traver, J.A. (2005). *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario: Aplicación de la técnica puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad*. Networked Digital Library of Theses and Dissertation. Biblioteca digital de tesis doctorals electròniques d'abast internacional (URN: <http://www.tdx.cat/TDX>).
- Tredwell, C. (2007). Impact of peer tutoring sessions on oral language vocabulary in early childhood inclusive settings. *Dissertation Abstracts International Section A*, 68.
- Tudge, J. y Rogoff, F. (1995). "Influencias entre iguales en el aprendizaje cognitivo: perspectivas vigotskiana y piagetiana". En P. Fernández y M.A. Melero: *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Udaka, I. (2010). Cross-age peer tutoring in dialogic reading: Effects on the language development of young children. *Dissertation Abstracts International Section A*, 70.
- Utay, C. y Utay, J. (1997). Peer-assisted learning: The effects of cooperative learning and cross-age peer tutoring with word processing on writing skills of students with learning disabilities. *Journal of Computing in Childhood Education*, 8(2-3), 165-185.
- Utley, C. A.; Reddy, S. S.; Delquadri, J. C.; Greenwood, C. R.; Mortweet, S. L. y Bowman, V. (2001). ClassWide peer tutoring: An effective teaching procedure for facilitating the acquisition of health education and safety facts with students with developmental disabilities. *Education & Treatment of Children*, 24(1), 1-27.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *The British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 37-70.
- Van Keer, H. y Verhaeghe, J. (2005). Effects of Explicit Reading Strategies Instruction and Peer Tutoring on Second and Fifth Graders' Reading Comprehension and Self-Efficacy Perceptions. *Journal of Experimental Education*, 73(4), 291-329.
- Veerkamp, M. (2002). The effects of classwide peer tutoring on the reading achievement of urban middle school students. *Dissertation Abstracts International*, 63.

- Vygotsky, L. (1934). "Pensamiento y Lenguaje". En J.M. Bravo. *Obras escogidas T.II*. Madrid: Aprendizaje 1993.
- Vygotsky, L. (1973). "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". En Luria, Leontiev y Vygotsky y otros (comp.). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vogel, G.; Fresko, B. y Wertheim, Ch. (2007). Peer Tutoring for College Students With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 485-493.
- Wagner, L. (1990). "Social and historical perspectives on peer teaching in education". En H. C. Foot; M.J., Morgan; R. H., Shute (comps.). *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons
- Walker, E. (2007). The structure and culture of developing a mathematics tutoring collaborative in an urban high school. *The High School Journal*, 91(1), 57-67.
- Walker, E.; Rummel, N. y 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.
- Watkins, D. y Wentzel, K. (2008). Training boys with ADHD to work collaboratively: Social and learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 625-646.
- Webb, N. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal for Research in Mathematics Education*, 5, 366-389.
- Webb, N. (1992). Testing a theoretical model of student interaction and learning in small groups. En R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (eds.), *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning*. New York: Cambridge University Press.
- Weinstein, L.; Laverghetta, A. V.; Geiger, J. F.; Peterson, S. A. y Fuson, S. (2008). Student perceptions of good teaching from elementary to graduate school. *Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal*, 45(3-4), 16-20.

- White, P. (2000). Promoting mathematics achievement, academic efficacy, and cognitive development of at-risk adolescents through deliberate psychological education. *Dissertation Abstracts International Section A*, 61.
- Winter, S. (1996). Paired reading: Three questions. *Educational Psychology in Practice*, 12(3), 182-189.
- Winter, S. (1996b). Peer Tutored Instruction in Reading. *Mentoring and Tutoring*, 3(3), 3-11.
- Wright, J. E.; Cavanaugh, R. A.; Sainato, D. M. y Heward, W. L. (1995). Somos todos ayudantes y estudiantes: A demonstration of a classwide peer tutoring program in a modified Spanish class for secondary students identified as learning disabled or academically at-risk. *Education & Treatment of Children*, 18(1), 33-52.
- Wright, J. y Cleary, K. (2006). Kids in the Tutor Seat: Building Schools' Capacity to Help Struggling Readers Through a Cross-Age Peer-Tutoring Program. *Psychology in the Schools*, 43(1), 99-107.
- Wright, R.; John, L.; Livingstone, A.; Shepherd, N. y Duku, E. (2007). Effects of school-based interventions on secondary school students with high and low risks for antisocial behaviour. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 32-49.
- Yager, S.; Johnson, D. y Johnson, R. (1985). Oral discussion, group-to-individual transfer, and achievement in cooperative learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 77, 60-66.
- Yogev, A. y Ronen, R. (1982). Cross-age tutoring: Effects on tutors' attributes. *Journal of Educational Research*, 75(5), 261-268.
- Yurick, A.; Robinson, P.; Cartledge, G.; Lo, Y. y Evans, T. (2006). Using Peer-mediated Repeated Readings as a Fluency-Building Activity for Urban Learners. *Education & Treatment of Children*, 29(3), 469-506.
- Zabalza Beraza, M.A. (2004). *Diarios de Clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías relacionadas con la tutoría entre iguales (Goodland y Hist, 1989).....	22
Tabla 2. Categorías relacionadas con la tutoría entre iguales (Falchikov, 2001).....	22
Tabla 3. Categorías relacionadas con la tutoría entre iguales (Melarango, 1976).....	25
Tabla 4. Categorías relacionadas con la tutoría entre iguales (Topping y Ehly, 1998).....	25
Tabla 5. Beneficios de la tutoría recíproca vs la fija.....	36
Tabla 6. Estudios Educación Primaria (última década).....	44
Tabla 7. Estudios Educación Secundaria (última década).....	50
Tabla 8. Estudios Educación Universitaria (última década).....	54
Tabla 9. Beneficios de la tutoría entre iguales.....	61
Tabla 10. Beneficios de los tutores.....	62
Tabla 11. Beneficios de los tutorados.....	62
Tabla 12. Participantes.....	78
Tabla 13. Grupos de discusión.....	88
Tabla 14. Códigos identificativos grupos de discusión.....	91
Tabla 15. Cursos, área, objetivos, contenidos y competencias.....	96
Tabla 16. Temporalización.....	100
Tabla 17. Selección de las parejas.....	102
Tabla 18. Formación.....	104
Tabla 19. Materiales y recursos.....	105
Tabla 20. Antes y durante las sesiones.....	108
Tabla 21. Evaluación.....	114
Tabla 22. Estadísticos descriptivos rendimiento (Primaria-general).....	154
Tabla 23. Resultados rendimiento académico (Primaria-general).....	155

Tabla 24. N, media y desviación típica del rendimiento académico (Primaria-fija).....	155
Tabla 25. Resultados variable rendimiento académico (Primaria-fija).....	156
Tabla 26. N, media y desviación típica variable rendimiento académico (Primaria-recíproca).....	156
Tabla 27. Resultados variable rendimiento académico (Primaria-recíproca).....	157
Tabla 28. N, media y desviación típica rendimiento académico (Secundaria-general).....	158
Tabla 29. Resultados rendimiento académico (Secundaria-general).....	158
Tabla 30. N, media y desviación típica rendimiento académico (Secundaria-fija).....	159
Tabla 31. Resultados rendimiento académico (Secundaria-fija).....	159
Tabla 32. N, media y desviación típica rendimiento académico (Secundaria-recíproca).....	160
Tabla 33. Resultados rendimiento académico (Secundaria-recíproca).....	161
Tabla 34. N, media y desviación típica rendimiento académico (Universidad)...	161
Tabla 35. Resultados rendimiento académico (Universidad).....	162
Tabla 36. N, media y desviación típica expectativas académicas (Primaria-general).....	163
Tabla 37. N, media, desviación típica expectativas académicas (Primaria-fija)...	163
Tabla 38. N, media, desviación típica expectativas académicas (Primaria-recíproca).....	164
Tabla 39. N, media, desviación típica expectativas académicas (Secundaria-general).....	165
Tabla 40. N, media, desviación típica expectativas académicas (Secundaria-fija).....	165
Tabla 41. N, media, desviación típica expectativas académica (Secundaria-recíproca).....	166
Tabla 42. N, media, desviación típica expectativas académica (Universidad)....	166
Tabla 43. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Primaria-general-autoconcepto).....	167

Tabla 44. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Primaria-fija-autoconcepto).....	169
Tabla 45. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Primaria-recíproca-autoconcepto).....	171
Tabla 46. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Secundaria-general-autoconcepto).....	173
Tabla 47. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica autoconcepto (Secundaria-fija).....	175
Tabla 48. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica autoconcepto (Secundaria-recíproca).....	176
Tabla 49. Ítems (n sig.), N, media y desviación autoconcepto (Universidad)...	177
Tabla 50. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Análisis general-solidaridad-Primaria).....	179
Tabla 51. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (solidaridad-Primaria-fija).....	181
Tabla 52. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (solidaridad-Primaria-recíproca).....	183
Tabla 53. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Secundaria-general-solidaridad).....	185
Tabla 54. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Secundaria-fija-solidaridad).....	187
Tabla 55. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Secundaria-recíproca-solidaridad).....	188
Tabla 56. Resultados ítem 18 (Secundaria-recíproca-solidaridad).....	190
Tabla 57. Ítems (n sig.), N, media y desviación típica (Universidad-general-solidaridad).....	191
Tabla 58. Medias rendimiento académico (Fija vs Recíproca-Primaria).....	193
Tabla 59. Medias rendimiento académico (Fija vs Recíproca-Secundaria).....	193
Tabla 60. Medias expectativas (Fija vs Recíproca-Primaria).....	194
Tabla 61. Medias expectativas (Fija vs Recíproca-Secundaria).....	194
Tabla 62. Nivel de significación autoconcepto (Fija vs Recíproca-Primaria).....	195

Tabla 63. Nivel de significación autoconcepto (Fija vs Recíproca-Secundaria)..	196
Tabla 64. Nivel de significación solidaridad (Fija vs Recíproca-Primaria).....	196
Tabla 65. Nivel de significación solidaridad (Fija vs Recíproca-Secundaria).....	197
Tabla 66. N, media y desviación típica rendimiento académico tutores - tutorados (Primaria).....	198
Tabla 67. % Rendimiento académico tutores -tutorados (Primaria).....	198
Tabla 68. N, media y desviación típica rendimiento académico tutores- tutorados (Secundaria).....	199
Tabla 69. % Rendimiento académico tutores -tutorados (Secundaria).....	199
Tabla 70 N, media y desviación típica expectativas tutores -tutorados (Primaria).....	200
Tabla 71. N, media y desviación típica expectativas tutores -tutorados (Secundaria).....	200
Tabla 72. Ítems (n.sig.), N, media y desviación típica (tutores vs tutorados - Primaria-autoconcepto).....	201
Tabla 73. Ítem (n.sig.), N, media, desviación típica autoconcepto tutores vs tutorados (Secundaria).....	202
Tabla 74. Ítem (n.sig.), N, media y desviación típica (tutores vs tutorados- Primaria-Solidariadad).....	204
Tabla 75. Ítem (n.sig.), N, media y desviación típica (tutoresvs tutorados- Secundaria-Solidariadad).....	205
Tabla 76. Conclusiones características buen tutor (Primaria).....	292
Tabla 77. Conclusiones características buen tutorado (Primaria).....	293
Tabla 78. Conclusiones características buen tutor (Secundaria).....	307
Tabla 79. Conclusiones características buen tutorado (Secundaria).....	308

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Resultados rendimiento académico (Primaria-general).....	155
Gráfica 2. Resultados variable rendimiento académico (Primaria-fija).....	156
Gráfica 3. Resultados variable rendimiento académico (Primaria-recíproca).....	157
Gráfica 4. Resultados académicos (Secundaria-general).....	159
Gráfica 5. Resultados rendimiento académico (Secundaria-fija).....	160
Gráfica 6. Resultados rendimiento académico (Secundaria-recíproca).....	161
Gráfica 7. Rendimiento académico (Universidad).....	162
Gráfica 8. Medias autoconcepto (Primaria-general).....	168
Gráfica 9. Resultados ítem 15 (Primaria-general-autoconcepto).....	168
Gráfica 10. Medias autoconcepto (Primaria fija).....	169
Gráfica 11. Resultados ítem 5 (Primaria-fija-autoconcepto).....	170
Gráfica 12. Resultados ítem 9 (Primaria-fija-autoconcepto).....	170
Gráfica 13. Resultados ítem 15 (Primaria-fija-autoconcepto).....	171
Gráfica 14. Medias autoconcepto (Primaria-recíproca).....	172
Gráfica 15. Resultados ítem 2 (Primaria-recíproca-autoconcepto).....	172
Gráfica 16. Resultados ítem 5 (Primaria-recíproca-autoconcepto).....	173
Gráfica 17. Medias autoconcepto (Secundaria-general).....	174
Gráfica 18. Medias autoconcepto (Secundaria-fija).....	175
Gráfica 19. Medias autoconcepto (Secundaria-recíproca).....	176
Gráfica 20. Ítems (n sig.), N, media y desviación autoconcepto (Universidad).	178
Gráfica 21. Medias actitud solidaridad general Primaria.....	179
Gráfica 22. Resultados ítem 1 (Primaria-análisis general-solidaridad).....	180
Gráfica 23. Resultados ítem 3 (Primaria-análisis general-solidaridad).....	180
Gráfica 24. Resultados ítem 10 (Primaria-análisis general-solidaridad).....	181
Gráfica 25. Medias actitud solidaridad (Primaria-fija).....	181

Gráfica 26. Resultados ítem 1 (Primaria-fija-solidaridad).....	182
Gráfica 27. Resultados ítem 3 (Primaria-fija-solidaridad).....	182
Gráfica 28. Medias actitud solidaridad (Primaria-recíproca-solidaridad).....	183
Gráfica 29. Resultados ítem 4 (Primaria-recíproca-solidaridad).....	184
Gráfica 30. Resultados ítem 10 (Primaria-recíproca-solidaridad).....	184
Gráfica 31. Medias actitud solidaridad (General-Secundaria).....	186
Gráfica 32. Resultados ítem 3 (Secundaria-general-solidaridad).....	186
Gráfica 33. Medias actitud solidaridad (Secundaria-fija).....	187
Gráfica 34. Resultados ítem 3 (Secundaria-fija-solidaridad).....	188
Gráfica 35. Medias actitud de solidaridad (Secundaria-recíproca).....	189
Gráfica 36. Resultados ítem 18 (Secundaria-recíproca-solidaridad).....	190
Gráfica 37. Medias actitud de solidaridad (Universidad-general).....	191
Gráfica 38. Resultados ítem 1 (Universidad-solidaridad).....	192
Gráfica 39. % Rendimiento académico tutores -tutorados (Primaria).....	198
Gráfica 40. % Rendimiento académico tutores -tutorados (Secundaria).....	199
Gráfica 41. Autoconcepto tutores -tutorados (Primaria).....	202
Gráfica 42. Autoconcepto académico y social tutores -tutorados (Secundaria).....	203
Gráfica 43. Actitud solidaridad tutores -tutorados (Primaria).....	204
Gráfica 44. Actitud solidaridad tutores -tutorados (Secundaria).....	205

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Registro entrevistas y grupos de discusión.....	91
Figura 2. Características de un buen tutor (Primaria-fija-tutores).....	207
Figura 3. Características de un buen tutorado (Primaria-fija-tutores).....	208
Figura 4. Sentimientos tutor (Primaria-fija-tutor).....	209
Figura 5. Mejoras experimentadas por los tutores (Primaria-fija-tutores).....	210
Figura 6. Ejemplos fichas primeras sesiones (Primaria-fija-tutorados).....	211
Figura 7. Ejemplos fichas sesiones finales (Primaria-fija-tutorados).....	211
Figura 8. Ejemplo diario sesión (Primaria-fija-tutores).....	213
Figura 9. Ejemplo diario sesión (Primaria-fija-tutores).....	213
Figura 10. Autoconcepto (Primaria-fija-tutores).....	213
Figura 11. Actitud solidaridad (Primaria-fija-tutores).....	215
Figura 12. Características de un buen tutor (Primaria-fija-tutorados).....	217
Figura 13. Características de un buen tutorado (Primaria-fija-tutorados).....	217
Figura 14. Ejemplo de ficha de actividades al inicio (Primaria-fija-tutorados).....	219
Figura 15. Ejemplo de ficha de actividades al finalizar (Primaria-fija-tutorados).....	219
Figura 16. Aprendizajes adquiridos (Primaria-fija-tutorados).....	220
Figura 17. Ejemplo diario de la sesión (Primaria-fija-tutorados).....	221
Figura 18. Solidaridad (Primaria-fija-tutorados).....	222
Figura 19. Características de un buen tutor (Primaria-recíproca).....	223
Figura 20. Características de un buen tutorado (Primaria-recíproca).....	224
Figura 21. Mejoras experimentadas (Primaria-recíproca).....	226
Figura 22. Ejemplo de ficha de trabajo inicial (Primaria-recíproca).....	226
Figura 23. Ejemplo de ficha de trabajo final (Primaria-recíproca).....	227

Figura 24. ¿Quién aprende más tutor o tutorado? (Primaria-recíproca).....	228
Figura 25. Ejemplo diario sesión (Primaria-recíproca).....	229
Figura 26. Ejemplo diario sesión (Primaria-recíproca).....	229
Figura 27. Solidaridad (Primaria-recíproca).....	231
Figura 28. Características de un buen tutor y tutorado (Secundaria-fija-tutores).....	233
Figura 29. Sentimientos tutores (Secundaria-fija-tutores).....	234
Figura 30. Mejoras experimentadas por el tutor (Secundaria-fija-tutores).....	235
Figura 31. Ejemplo diario de la sesión (Secundaria-fija-tutores).....	237
Figura 32. Autoconcepto (Secundaria-fija-tutores).....	237
Figura 33. Solidaridad (Secundaria-fija-tutores).....	238
Figura 34. Características de un buen tutorado. (Secundaria-fija-tutorados).....	240
Figura 35. ¿Quién aprende más tutor o tutorado? (Secundaria-fija-tutorados).....	242
Figura 36. Ejemplo diario sesión (Secundaria-fija-tutorados).....	242
Figura 37. Características de un buen tutor (Secundaria-recíproca).....	246
Figura 38. Características de un buen tutorado (Secundaria-recíproca).....	246
Figura 39. Sentimientos rol de tutor y de tutorado (Secundaria-recíproca).....	247
Figura 40. ¿Quién aprende más tutor o tutorado? (Secundaria-reciproca).....	249
Figura 41. Características de un buen tutor (Universidad).....	252
Figura 42. Características de un buen tutorado (Universidad).....	253
Figura 43. Sentimientos tutores y tutorados (Universidad).....	254
Figura 44. Aprendizajes adquiridos (Universidad).....	256
Figura 45. ¿Quién aprende más tutor o tutorado? (Universidad).....	257
Figura 46. Autoconcepto (Universidad).....	259
Figura 47. Actitud de solidaridad (Universidad).....	260

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Sesión de formación con el alumnado de Primaria.....	128
Imagen 2. Sesión de tutoría entre iguales Primaria (fija).....	131
Imagen 3. Sesión de tutoría entre iguales Primaria (recíproca).....	131
Imagen 4. Interacciones pareja Primaria recíproca.....	132
Imagen 5. Interacciones parejas Primaria (fija).....	132
Imagen 6. Sesión de formación Secundaria.....	137
Imagen 7. Sesiones de tutoría entre iguales Secundaria (fija).....	141
Imagen 8. Sesiones de tutoría entre iguales Secundaria (recíproca).....	142
Imagen 9. Interacción pareja Secundaria (fija).....	142
Imagen 10. Interacción pareja Secundaria (recíproca).....	143
Imagen 11. Interacción pareja Universidad.....	151
Imagen 12. Sesiones de tutoría Universidad.....	152

ÍNDICE DE ANEXOS*

Anexo 1: Cuestionario autoestima para Educación Primaria
Anexo 2: Autoconcepto forma 5 AF5 (Secundaria y Universidad)
Anexo 3: Cuestionario satisfacción final (Primaria, Secundaria, Universidad)
Anexo 4: Escala actitud solidaridad (Primaria)
Anexo 5: Escala actitud de solidaridad (Secundaria)
Anexo 6: Escala actitud de solidaridad (Universidad)
Anexo 7: Guión entrevista semiestructurada (Primaria, Secundaria, Universidad)

Anexo 8: Guión preguntas grupos de discusión estudiantado.

Anexo 9: Fichas alumnado de Primaria

Anexo 10: Características de un buen tutor (sesión de formación Primaria)

Anexo 11: Beneficios de los tutores y de los tutorados (sesión de formación Primaria)

Anexo 12: Diccionario de elogios (sesión de formación Primaria)

Anexo 13: Contrato de compromiso (sesión de formación Primaria)

Anexo 14: Instrucciones para preparar la ficha de trabajo en casa (material complementario: sesión de formación Primaria)

Anexo 15: Instrucciones durante las sesiones (material complementario: sesión de formación Primaria)

Anexo 16: ¿Por qué actividad vamos? (material complementario: sesión de formación Primaria)

Anexo 17: Ficha detección de errores (material complementario: sesión de formación Primaria)

Anexo 18: Algunas cuestiones clave sobre la tutoría entre iguales (material formación maestras Primaria, profesor Secundaria y Universidad)

Anexo 19: Plantilla de planificación de la tutoría entre iguales (material formación maestras Primaria y profesor Secundaria y Universidad)

Anexo 20: Artículos sobre la tutoría entre iguales (material formación maestras Primaria, profesor Secundaria y Universidad)

Anexo 21: Protocolo a seguir en las sesiones de tutoría entre iguales (material formación maestras Primaria, profesor Secundaria y Universidad)

Anexo 22: Protocolo a seguir en las sesiones de tutoría entre iguales (material formación familias Primaria recíproca y fija tutores)

Anexo 23: Protocolo a seguir en las sesiones de tutoría entre iguales (material formación familias Primaria fija-tutorados)

Anexo 24: Informe final de resultados de la tutoría entre iguales fija (material última sesión con las familias Primaria)

Anexo 25: Informe final de resultados de la tutoría entre iguales recíproca (material última sesión con las familias Primaria)

Anexo 26: Fichas del estudiantado de Secundaria

Anexo 27: Características de los buenos tutores y de los buenos tutorados (sesión de

formación Secundaria)

Anexo 28: Beneficios de los tutores y de los tutorados (sesión de formación Secundaria)

Anexo 29: Contrato de compromiso (sesión de formación Secundaria)

Anexo 30: Instrucciones para preparar la ficha de trabajo en casa (material complementario: sesión de formación Secundaria)

Anexo 31: Instrucciones durante las sesiones (material complementario: sesión de formación Secundaria)

Anexo 32: Fichas de trabajo entre iguales en la Universidad

Anexo 33: Contrato de compromiso (sesión de formación Universidad)

Anexo 34: instrucciones para realizar las fichas de trabajo en casa e instrucciones durante las sesiones (material complementario sesión de formación Universidad)

Anexo 35: Rejillas de evaluación por parejas para las maestras (Primaria)

Anexo 36: Rejillas de evaluación general para las maestras (Primaria).

Anexo 37: Rejilla de observación del estudiantado por parejas (Secundaria)

Anexo 38: Rejilla de observación del estudiantado general (Secundaria).

Anexo 39: Resultados SPSS

Anexo 40: Transcripción entrevistas maestras y profesor

Anexo 41: Grupos discusión alumnado

*Los anexos completos pueden consultarse en el CD que se adjunta en esta tesis doctoral.