

ARTÍCULO ORIGINAL

Una experiencia de tutoría entre iguales fija en Educación Primaria para la mejora de la comprensión lectora y las habilidades sociales

Juan Bautista Martí Ballester
al097020@alumail.uji.es

Lidón Moliner Miravet
mmoliner@uji.es

Universitat Jaume I

RESUMEN. En este artículo se presenta una experiencia de tutoría entre iguales fija realizada en dos aulas de Educación Primaria. El objetivo de este estudio es analizar los efectos de este método en la comprensión lectora y las habilidades sociales del alumnado. Para ello se emparejó al alumnado de primero (tutorados) con el de tercer curso (tutores) para que trabajaran conjuntamente y de forma cooperativa la competencia lectora. La investigación combina un diseño cuasi-experimental pretest posttest sin grupo control con los datos recogidos mediante entrevistas y grupos de discusión. El análisis de dicha información se ha realizado a través de la prueba t-Student y el análisis de contenido. Los resultados muestran mejoras estadísticamente significativas en la comprensión lectora de los tutorados y en las habilidades sociales de tutores y tutorados, resultados que se complementan y son consistentes con los hallados en el análisis cualitativo.

PALABRAS CLAVE. Tutoría entre Iguales, Comprensión Lectora, Habilidades Sociales

A Peer Tutoring Experience in Primary School to Improve Reading Comprehension and Social Skills

ABSTRACT. This paper presents a peer tutoring experience conducted in two Primary Education classrooms. The aim of this study is to analyze the effects of this method on students' reading comprehension and social skills. First year students (tutees) and third year students (tutors) were matched to work reading skills cooperatively. The research combines a quasi-experimental pretest posttest no control group with information gathered through interviews and focus groups. The quantitative analysis was carried out by implantation of the Student-t test and qualitative analysis through a content analysis. Results show statistically significant improvements in the reading comprehension skills of the tutees and the social skills of both, tutors and tutees. These results are consistent with those found in the qualitative analysis.

KEY WORDS: Peer Tutoring, Social Skills, Reading Comprehension

Fecha de recepción 15/05/2014 · Fecha de aceptación
28/10/2015

Dirección de contacto:

María Lidón Moliner Miravet
Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Universitat Jaume I
Avda. de Vicent Sos Baynat, s/n
12071 Castelló de la Plana

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo español recoge e incorpora en su Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la inclusión como uno de sus principios y fines. En este sentido, se hace necesario potenciar el desarrollo de prácticas que promuevan la equidad y su difusión para dar a conocer a la comunidad educativa que la educación inclusiva no sólo aporta beneficios a un determinado grupo de alumnos, sino que promueve un aumento de la calidad de la enseñanza para todos y todas (Martínez, Del Haro y Escarbajal, 2010). Entre las prácticas efectivas para alcanzar esta meta se encuentra la tutoría entre iguales. Esta se define como un método de aprendizaje cooperativo que se basa en la creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica (derivada de la adopción del rol de tutor y de tutorado), con un objetivo común, conocido y compartido que se logra a través de un marco de relación planificado por el profesor (Duran y Vidal, 2004). Organizaciones supranacionales como el Instituto Internacional de Educación y la UNESCO (Topping, 2000) avalan y recomiendan su uso como una herramienta efectiva para promover el éxito académico y lograr una educación de calidad.

La literatura diferencia dos tipos de tutoría entre iguales en función de la edad de los participantes: la formada por parejas de alumnado de la misma edad (*same-age tutoring*), y la compuesta por alumnado de diferentes edades o cursos (*cross-age tutoring*) en las que el alumnado que asume el rol de tutor es el de mayor edad. A su vez, dentro de la tutoría de la misma edad existen dos modalidades: la fija, donde los roles se mantienen estables, y la recíproca, en la que se produce un intercambio de papeles (Duran *et al.*, 2011)

La ayuda entre iguales se ha utilizado en una gran cantidad de contextos y situaciones (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universidad o Formación de adultos), así como en diferentes áreas de conocimiento (Matemáticas, Escritura, Lectura o Física). Algunos de estos ejemplos los podemos encontrar en los trabajos de Benavent y Fossati, 1990; Bloom, 1984; Cohen, Kulik y Kulik, 1982; García, Díez y Almansa, 2013; Levine, Glass y Meister, 1987; Miquel, Laspalas y Turmo (2015); Moliner, Sales y Moliner, 2013; Topping y Ehly, 1998; Tuckman, 2003; Xu, Hartman, Uribe y Mencke, 2001 o Topping, 2005. Los resultados de estas investigaciones ponen de manifiesto cómo la aplicación de la tutoría entre iguales incrementa el éxito académico del alumnado, aportando otros beneficios adicionales tales como la mejora de la autoestima (Monteiro, 2012; Topping, Miller, Thurstone, McGavock y Conlin, 2011), el autoconcepto (Flores y Duran, 2013) o ciertas habilidades sociales (Foot, Shute, Morgan y Barron, 1990; Ginsburg-Block, Rohrbeck y Fantuzzo, 2006; Utley y Mortweet, 1997).

Una de las variables que se ha estudiado ampliamente y que forma parte de esta investigación es la lectura y la comprensión lectora. Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, a partir del cual el lector intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura (Solé, 1992). Por su parte, la comprensión lectora puede definirse como la capacidad para extraer sentido de un texto escrito (Condemarán y Allende, 1997). La UNESCO estableció a través de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) que uno de los fines que la Educación Primaria de cualquier país debía alcanzar era una sólida formación en lectura. Por competencia lectora se entiende la capacidad de

comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal y participar en la sociedad (OCDE, 2009). La competencia lectora se concibe como herramienta vehicular para que el estudiantado pueda acceder y beneficiarse del currículo (Holloway, 1999). Esta definición supera la concepción tradicional de la lectura centrada en microhabilidades primarias (discriminación de la forma de las letras, leer palabra por palabra, pronunciar las palabras correctamente, entender todas las palabras de cada texto...), al tener en cuenta otras destrezas de orden superior (tener consciencia del objetivo de la lectura, comprender el texto, inferir significados...) que el estudiante adquiere adoptando un papel activo en su proceso de aprendizaje (Cassany, Luna y Sanz, 2011).

El sistema educativo español considera que al finalizar la etapa correspondiente a la Educación Primaria la competencia lectora ya se ha adquirido, por lo que deja de trabajarse en los niveles educativos superiores. Esta falta de consistencia en etapas posteriores queda reflejada en los resultados de las diversas ediciones del informe PISA. Las puntuaciones obtenidas por el alumnado español han permanecido estables con unos valores inferiores a los promedios de la OCDE. El énfasis en la mejora de esta realidad debería ser un objetivo que guiara nuestro sistema educativo, fomentándose prácticas que permitieran incrementar los resultados en esta competencia. Este es el caso de la tutoría entre iguales, donde las investigaciones centradas en su uso evidencian mejoras e incrementos en el nivel de competencia lectora del alumnado (Flores y Duran, 2013, 2015; Duran y Valdebenito, 2014; Moliner,

Flores y Duran, 2011; Neddenriep, Skinner, Wallace y McCallum, 2009; Duran, 2007; Valdebenito y Duran, 2013; Wright y Clearly, 2006).

Otra de las variables objeto de interés de esta investigación son las habilidades sociales. En un sentido amplio, las competencias sociales hacen referencia a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas como la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc. (Pérez Escoda et al., 2013). Concretamente estas habilidades se entienden como el conjunto de respuestas verbales y no verbales, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera asertiva (Gimeno, 2000). La tutoría entre iguales ha demostrado su eficacia en las estrategias sociales, en la aceptación de iguales y en la interacción social de los niños con autismo y otro tipo de diversidad funcional (McEvoy, Twardosz y Bishop, 1990; Shores, 1987; Odom, McConnell y McEvoy, 1992). La tutoría entre iguales brinda la oportunidad al alumnado de practicar las habilidades sociales a través del marco de interacciones que genera. En este sentido se pretende indagar sobre la mejora de las mismas en contextos ordinarios.

2. EL PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE IGUALES: PROCESO Y ELEMENTOS BÁSICOS

Esta experiencia se alimenta del programa *Llegim en Parella* (Leemos en Pareja) desarrollado por el equipo GRAI (Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales) de la Universitat Autònoma de Barcelona y

coordinado por el doctor Duran (Duran *et al.*, 2011). A continuación, se describe el proceso llevado a cabo para implementar este programa. En primer lugar, se contactó con el centro educativo. El equipo directivo autorizó la realización de la investigación y, tras comunicarlo a las Maestras de primer y tercer curso de Primaria, éstas mostraron interés en formar parte del mismo. Una vez realizados los contactos se pasó a la coordinación de las Maestras. Concretamente se procedió a la realización de dos sesiones de formación. En ellas se trataron fundamentos teórico-prácticos de la tutoría entre iguales y los elementos y materiales concretos que se iban a trabajar (temporalización, tipología de las fichas de trabajo, materiales complementarios...). Durante estas sesiones, las docentes conformaron las parejas de alumnos atendiendo a dos criterios básicos: el nivel de competencia lectora y la compatibilidad de caracteres. Las Maestras crearon una lista con los niveles de competencia lectora de los alumnos de cada curso (la de primero y la de tercero). Se emparejaron a los dos alumnos que ocupaban la primera posición de las dos listas, a los dos segundos, a los dos terceros y así sucesivamente. La literatura recomienda que el nivel de competencias entre el tutor y el tutorado no sea muy dispar dado que esto puede tener como consecuencia que el tutor se aburra a lo largo de las sesiones. Duran *et al.* (2011) recomiendan que exista una diferencia de dos cursos entre el tutor y el tutorado.

Seguidamente, se realizaron las sesiones de formación con el alumnado de manera conjunta. En primer lugar, se formaron las parejas. Seguidamente, se llevaron a cabo varias dinámicas de presentación con objeto de establecer una primera toma de contacto y fomentar el diálogo en el seno de las

parejas. A continuación, se realizó una exposición en la que se explicó el concepto de tutoría entre iguales, los roles que iban a desempeñar y sus responsabilidades, las ventajas que podía aportarles el trabajar mediante esta metodología, la estructuración de las sesiones y las fichas de trabajo y la gestión de las interacciones entre pares. Todo ello se abordó de una forma participativa y con abundantes ejemplos prácticos. En estas sesiones se hizo especial hincapié en la corrección de errores utilizando la técnica PPP (Pausa, Pista y Ponderación) (Whendall y Colmar, 1990), tal y como se presenta en los trabajos previos de Duran *et al.* (2011). Mediante esta técnica el alumnado tutor realiza una pausa cuando detecta un error en el tutorado. Este último debe resolver el error. Si no lo hace, el alumnado tutor le ofrece pistas para facilitarle la resolución. Una vez enmendado el error el tutor alienta y da una frase de ánimo al tutorado.

Se llevaron a cabo un total de nueve sesiones de tutoría entre iguales de aproximadamente 50 minutos cada una, distribuidas en dos sesiones por semana durante un mes aproximadamente. Se hizo entrega a cada pareja de un dossier con los pasos que había que seguir en cada sesión ya que los métodos más estructurados tienden a ser más efectivos (Fuchs y Fuchs, 1998; Topping y Ehly, 1998). Las fichas de trabajo fueron confeccionadas por el equipo de investigación basándose en los contenidos para trabajar en el primer curso de Primaria y siguiendo las pautas utilizadas por Duran, *et al.* (2011) cuya estructura es la siguiente: antes de leer, lectura, comprensión lectora y diario de la sesión. La ficha de la última sesión fue confeccionada y diseñada por los propios alumnos tutores. Al finalizar las sesiones de tutoría entre iguales se llevó a cabo la evaluación del mismo a través

de la administración de cuestionarios y la realización de las entrevistas y grupos de discusión (postest), del mismo modo que se hizo al inicio de las sesiones (pretest).

La investigación tiene como objeto analizar la competencia lectora y las habilidades sociales del alumnado de primer y tercer curso de Educación Primaria involucrado en una experiencia de tutoría entre iguales fija, modalidad *cross-age tutoring*. Las hipótesis que se pretenden contrastar a través de este estudio son las siguientes: 1) Existen diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora para todo el alumnado que participe en la experiencia entre los resultados pre-test y post-test; y 2) Existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades sociales para todo el alumnado que participe en la experiencia entre los resultados pre-test y post-test.

3. MÉTODO

La investigación que se presenta utiliza un enfoque cuasi-experimental para detectar si se producen o no cambios en las variables objeto de estudio; el cual se ha complementado con un enfoque cualitativo que permite analizar las percepciones de los agentes implicados (docentes, discentes) sobre estas mismas variables. El enfoque cuasi-experimental utilizado es del tipo pretest postest, sin grupo de control. Se ha optado por no utilizar grupo de control, pues la primera generación de investigaciones sobre aprendizaje cooperativo ya constató que esta modalidad aporta ventajas frente a los métodos de aprendizaje individualistas o competitivos (Fernández y Melero, 1995). Las variables dependientes corresponden a la competencia lectora y a las habilidades sociales.

3.1 Participantes

El centro de Educación Primaria que ha participado en esta investigación es el Colegio Público Pío XII ubicado en la localidad de Onda (Castellón). Su área de influencia comprende casi todo el casco antiguo de la población. Se trata de una zona muy amplia pero con escasa población en edad escolar. El colegio cuenta con un total de 470 alumnos y alumnas.

El estudio comprende, por una parte, una muestra de 24 alumnos de primero de Primaria (11 niñas y 13 niños) con edades comprendidas entre los 6 y 7 años y, por otra parte, 19 alumnos de tercero (9 niñas y 10 niños con edades entre los 8 y 9 años). Por motivos numéricos se confeccionaron 5 grupos integrados por tres personas y el resto fueron parejas. Los alumnos de tercer curso desempeñaron el rol de tutores de los alumnos de primero y estos últimos hicieron el rol de tutorados. En referencia al profesorado, tomaron parte de la experiencia las dos tutoras responsables de los respectivos cursos. Se trata de dos profesoras con una dilatada experiencia y que utilizan esporádicamente técnicas de aprendizaje cooperativo en sus aulas.

3.2 Instrumentos

Los instrumentos que se han utilizado para recoger los datos son los que se muestran a continuación:

- Evaluación de la Comprensión Lectora - ECL (De la Cruz, 2005). Se aplicó la prueba ECL-1, para alumnado de 1º, 2º y 3º de Primaria, formada por 5 textos sencillos y una batería de 17 preguntas con cuatro opciones de respuesta, siendo una de ellas la correcta. La prueba tiene en cuenta los aspectos básicos para una buena lectura:

conocimiento del significado de las palabras, riqueza de vocabulario, comprensión de frases, uso de nombres colectivos y comprensión de metáforas. Su coeficiente de fiabilidad (0,5219) calculado por medio del coeficiente alpha de Cronbach indica que es un instrumento preciso cuyos resultados son estables. La aplicación de la prueba se realizó de forma colectiva contando con la ayuda de las docentes. Para lograr una buena administración los niños y niñas fueron colocados con espacio suficiente entre ellos evitando de esta forma que copiaran. La prueba se realizó al principio y al final de la experiencia y tuvo una duración de 30 minutos.

- Cuestionario de habilidades sociales elaborado a partir de la escala MESSY (*The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters*) (Matson, Rotatori y Helsel, 1983). Se han adaptado los ítems correspondientes a las habilidades sociales de la escala MESSY (Trianes *et al.*, 2002) al lenguaje propio de los alumnos de los primeros ciclos de Primaria. Además, se han reducido las posibilidades de respuesta, de cuatro a tres opciones. Las propiedades psicométricas de la escala MESSY han sido estudiadas con anterioridad obteniendo resultados satisfactorios (Ipiña, Molina y Reyna, 2011), por lo que se considera un buen instrumento para medir las habilidades sociales del alumnado de Primaria. El cuestionario consta de 15 ítems, algunos de ellos son: soy un niño/a divertido, cumplo mis promesas, miro a las personas cuando hablo con ellas, digo cosas bonitas a la gente que me rodea, me gusta ayudar a la gente o soy simpático con todos. La aplicación se realizó

de forma colectiva con la ayuda de las docentes. Se optó por una disposición individual para evitar que el alumnado copiara. La prueba se administró al principio y al final del proyecto durante 30 minutos.

- Entrevistas. La entrevista es uno de los procedimientos más utilizados en investigación cualitativa que tiene como objeto el intercambio de información entre una persona y otra (Hernández, Fernández y Baptista, 1996). En el presente estudio se han realizado entrevistas semiestructuradas en las que se determinó de antemano la información que se deseaba obtener. Se confeccionó un guión donde se trataban diversas temáticas generales sobre la tutoría entre iguales (sesiones de formación, fichas de trabajo, rendimiento, sentimientos, valoración y propuestas de mejora). Las entrevistas se realizaron al finalizar la intervención y en ellas participaron las dos docentes implicadas. Se efectuaron en horario lectivo sin alumnos en las aulas correspondientes durante aproximadamente 30 minutos y de forma individual.
- Grupos de discusión. Se definen como un número reducido de personas que se reúnen para intercambiar ideas relacionadas con un tema, de una forma espontánea y con libertad de acción, siguiendo un mínimo de normas (Cirigliano y Villaverde, 1966). En la investigación se organizaron de forma independiente para ambos cursos y en ellos participó la totalidad del alumnado al finalizar el proyecto. Se realizaron cuatro grupos de discusión con el alumnado tutorado y tres con los tutores, todos ellos formados por seis miembros. Se efectuaron en

horario lectivo en un aula adyacente, solicitando para ello el permiso correspondiente a la dirección del centro. El alumnado se distribuyó en círculo y se plantearon una serie de preguntas para fomentar el debate. Los grupos de discusión se realizaron en el aula de informática y tuvieron una duración de entre 15 y 20 minutos cada uno.

- Ficha de seguimiento. Se emplearon las fichas de observación utilizadas por Duran *et al.* (2011) cuya finalidad es evaluar las relaciones establecidas entre el tutor y el tutorado y el cumplimiento de sus responsabilidades y funciones a lo largo de las sesiones. Las fichas las rellenaron las profesoras a lo largo de las sesiones.

3.3 Procedimiento y análisis de datos

Tras la recolección de datos se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de los mismos. El primero de ellos se llevó a cabo utilizando el programa SPSS.20. Se utilizaron estadísticos de tendencia central además de la prueba t-Student con objeto de contrastar la existencia de diferencias significativas entre las medias en las dos variables, rendimiento académico y comprensión lectora, en el pretest y postest.

Para efectuar el análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión se utilizó la herramienta MAXQDA.11. Las entrevistas y los grupos de discusión fueron grabadas utilizando la aplicación *Audio Memos Free* para *tablet*. La información fue transcrita utilizando un procesador de textos, posteriormente se exportó al programa informático que

permitió estructurarla y categorizarla. A cada grupo de discusión le fue asignado un código (G1, G2, G3 y G4 para el alumnado tutorado, y G5, G6 y G7 para el alumnado tutor). Del mismo modo se asignó un código distinto a cada una de las docentes que participaron en la investigación (M1 para la docente del alumnado tutorado y M2 para la docente del alumnado tutor). Toda la información fue estructurada y agrupada en categorías. Estas categorías se fueron elaborando a medida que se interpretaba la información, pero también se partió de las teorías previas sobre la ayuda entre iguales. Así pues se codificó la información por temas, reuniendo todos los contenidos relacionados entre sí. Las categorías “madres” fueron la comprensión lectora y las habilidades sociales, y a partir de ellas se ramificaron otras como: aprendizajes adquiridos, ayudas, clima de aula o sentimientos del estudiantado. Como se podrá observar en el apartado de los resultados presentamos la información separada teniendo en cuenta las dos variables objeto de estudio: comprensión lectora y habilidades sociales.

4. RESULTADOS

4.1 Comprensión Lectora

La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos al aplicar la prueba *t-Student* para contrastar la existencia de diferencias en el rendimiento promedio obtenido por los alumnos de primer y tercer curso en comprensión lectora. Tal y como se puede observar existen diferencias estadísticamente significativas únicamente en el rendimiento obtenido por los alumnos de primer curso (tutorados) antes y después de llevar a cabo la tutoría entre iguales. Por tanto, se confirma parcialmente la hipótesis número 1.

Roles	Comprensión Lectora		
	Pretest	Postest	Significación
Tutorados	5,10 (3,62)	6,43 (2,64)	,04
Tutores	9,11 (2,58)	9,63 (3,39)	,47

Tabla 1. Media, desviación típica y nivel de significación según rol

Aunque el análisis cuantitativo, en el caso de los tutores, no muestra diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento promedio obtenido, existen casos específicos en los que el rendimiento en comprensión lectora ha mejorado sustancialmente. A continuación se presentan algunos ejemplos de alumnos y alumnas con su resultado pretest y postest, que evidencian esta mejora sustancial en la competencia lectora: a1 (3-10), a5 (12-14), a10 (8-10), a15 (6-11). Al examinar la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas y en los grupos de discusión, encontramos cómo los docentes y los discentes perciben que el nivel de competencia lectora de los alumnos (tutores y tutorados) ha aumentado en este área. Los tutorados afirman que la experiencia de tutoría entre iguales les ha servido para mejorar su comprensión lectora (*leer la ficha con el tutorado y estar pendiente de él hacía que comprendiera mejor lo que había leído* - G2), lo que es congruente con los resultados obtenidos a través del análisis cuantitativo. En la misma línea, las maestras apuntan que tanto tutores como tutorados han entendido la esencia de las diferentes fichas que se trabajaron en el aula (M1, M2). Adicionalmente la mejora de sus habilidades se extiende a otras competencias como: ortografía (*he aprendido más palabras que se escriben*

con b o v - G2), velocidad lectora (*ahora leo más rápido* - G3) y caligrafía (*hago mejor letra* - G4). Los tutorados destacan el papel que han jugado sus compañeros tutores a tal efecto (*el tutor me ayudaba* - G3; *el tutor me explicaba las cosas que no sabía* - G4; *cuando no sabía cómo escribir una palabra el tutor me ayudaba, el tutor tenía mucha paciencia conmigo* - G2; *el tutor me ayudaba a leer* - G1). La docente de los alumnos tutorados comenta que *en general el rendimiento de sus alumnos en este trimestre ha mejorado mucho, especialmente en los alumnos que tenían más dificultades* (M1).

En referencia a los tutores, la totalidad de ellos considera que enseñando se aprende, indicando por ejemplo que: *cuando explicamos las cosas aprendemos* (G7). Si bien los resultados cuantitativos no muestran diferencias significativas en el rendimiento en comprensión de textos, los tutores experimentaron mejoras en la lectura (*leo mejor ahora que cuando empecé* - G5). Ello se debe, según su tutora a que *los niños se preocupaban por leer de forma correcta para que sus tutorados los pudieran entender* (M2). Los tutores eran conscientes de que asumían el papel de modelo en la lectura y se preocupaban de realizar una primera lectura correcta de los textos. A través de la tutoría entre iguales los tutores han repasado los contenidos de cursos anteriores, lo que les ha ayudado

a afianzarlos, y han aprendido de nuevos. También han mejorado su expresión oral (*he aprendido a explicar, a dar pistas y a elogiar* - G6).

4.2 Habilidades sociales

La Tabla 2 resume los resultados obtenidos al aplicar la prueba *t-Student*

para comprobar si las habilidades sociales de los tutores y tutorados han mejorado tras la aplicación de la tutoría entre iguales. Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest postest en esta variable y en ambos casos, en tutores y tutorados. Así pues, queda confirmada la hipótesis 2.

Roles	Habilidades sociales		
	Pretest	Postest	Significación
Tutorados	39,38 (5,72)	43,63 (2,30)	,00
Tutores	39,83 (3,45)	40,61 (2,95)	,05

Tabla 2. Media, desviación típica y nivel de significación según rol

Los resultados tanto a nivel cuantitativo como a nivel cualitativo muestran que las habilidades sociales han mejorado. La información obtenida mediante los grupos de discusión evidencia que casi la totalidad del alumnado está satisfecho con la experiencia, considerando que gracias a ella han tenido la oportunidad de hacer nuevas amistades (*ahora hablo con niños con los que nunca había hablado* - G3). Los tutorados mostraban sentimientos positivos (satisfacción, agradecimiento y alegría) ante la ayuda prestada por los tutores y resaltaban que era una oportunidad de tener atención individualizada (*me gusta recibir ayuda de los niños de tercero porque es como si tuviera un maestro particular* - G4). La técnica PPP utilizada en la corrección de los errores durante las sesiones ha ayudado a mejorar la capacidad de elogiar de los alumnos, tanto en los tutores como en los tutorados. Los tutores valoran positivamente los elogios recibidos (*nos sentíamos bien porque nos decían cosas bonitas* - G2, *me gusta que me digan que lo estoy haciendo bien* - G1). Además destacan el efecto positivo que

tenían sus elogios en los tutorados (*cuando le animaba él tenía más ganas de hacer las cosas y trabajaba mejor* - G6). La profesora de los alumnos que desempeñaban el rol de tutores señala que *uno de los puntos positivos de la experiencia son los elogios. Los alumnos han aprendido a elogiar y a ser más cuidadosos en sus comentarios* (M2). Otro de los aspectos en los que han mejorado tanto los tutores y los tutorados es la capacidad de mantener el contacto ocular cuando hablan con otras personas. En las primeras sesiones las fichas de observación evidencian que a algunos alumnos les costaba mirar a los ojos a sus compañeros. Con el paso de las sesiones se produjeron importantes mejoras en este aspecto. En cuanto a facilitar ayuda, aspecto muy relacionado con las habilidades sociales, los resultados cualitativos son consistentes con los obtenidos en el análisis cuantitativo. Todos los alumnos tutores se sienten realizados al ayudar a los tutorados y les gustaría poder continuar con la experiencia. Su docente afirma que *he visto a los tutores predispuestos y contentos por colaborar y sentirse útiles* (M2). Por otro lado, los tutorados

agradecen la ayuda recibida y se muestran optimistas con la idea de poder ofrecer su ayuda a los niños de Infantil o en etapas posteriores a alumnos de Primaria.

5. DISCUSIÓN

El análisis de resultados efectuado parece mostrar que la experiencia de tutoría entre iguales ha aportado beneficios a los alumnos de ambos cursos, si bien los resultados no pueden atribuirse única y exclusivamente a la experiencia llevada a cabo dada la ausencia de grupo de control. En referencia a la primera variable objeto de estudio, la comprensión lectora, cabe señalar que la hipótesis formulada en la investigación se cumple parcialmente, ya que en los alumnos tutores no se han hallado mejoras significativas en dicho campo. Aunque estos resultados no han sido significativos sí que se puede destacar que ha habido casos específicos en los que el rendimiento ha mejorado de forma sustancial. Ello puede ser debido a que como señala Topping (2000) la efectividad de las intervenciones no es automática y, en este caso, se trata de una experiencia corta en el tiempo (9 sesiones) y de intensidad media (2 sesiones por semana). Esto es congruente con las afirmaciones de Leung, Marsh y Craven (2005) que señalan que los métodos más eficaces son los que presentan un número mayor de sesiones por semana (superior a 3) y una duración del programa superior a 12 semanas. Al analizar los resultados de los alumnos y alumnas tutoradas se han hallado mejoras significativas en la comprensión lectora. Estos datos están en consonancia con investigaciones realizadas previamente (Moliner, Flores y Duran, 2011; Neddenriep *et al.*, 2009; Wright y Clearly, 2006). La docente ha destacado cómo la experiencia ha sido especialmente interesante para los

alumnos y alumnas con un nivel de competencia lectora menor. Dicha afirmación estaría en consonancia con la investigación realizada por Topping *et al.* (2011) en la que se confirma que la tutoría entre iguales es una intervención especialmente efectiva con el alumnado de baja capacidad y nivel socio-económico más bajo, si bien estas dos cuestiones no han sido objeto de estudio en esta investigación. Respecto a la segunda variable, las habilidades sociales, los resultados confirman la hipótesis inicial, habiéndose obtenido mejoras significativas en ambos actores. Los resultados son congruentes con las investigaciones realizadas anteriormente (Foot *et al.*, 1990; Utley y Mortweet, 1997) y sugieren que las interacciones que se producen en la tutoría entre iguales mejoran las habilidades sociales de todo el alumnado. Tal y como señalan Duran, Blanch, Dekhinet y Topping (2010) la oportunidad de compartir los aprendizajes que brinda el compañero permite desarrollar vínculos más afectivos.

Entre las limitaciones de esta investigación se encuentra el tiempo empleado para llevar a cabo la experiencia, dado que se trata de un estudio de corta duración. Además, se encuentra la ausencia de grupo de control ya comentada anteriormente. En otras investigaciones también se ha optado por implicar a las familias en la experiencia, ya que cuando estas colaboran y participan con el centro el rendimiento de los alumnos y alumnas mejora y, en conjunto, mejora la calidad de la enseñanza en la escuela (Blanch, Duran, Valdebenito y Flores (2013). Por ello la no implicación de las familias se podría considerar como otra limitación.

La sociedad actual es cada vez más global y al mismo tiempo diversa. La escuela refleja fielmente esta realidad, y como agente socializador ha de preparar a los alumnos y alumnas para vivir en

una sociedad multicultural. Por tanto, los y las docentes han de emprender e innovar utilizando estrategias que favorezcan el diálogo entre el alumnado. Dinámicas participativas como la tutoría entre iguales contribuyen a ello, fomentando la interacción entre el alumnado y mejorando al mismo tiempo el rendimiento académico. Así pues, esta participación activa del estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye uno de los aspectos que facilita y establece un compromiso real del estudiantado en todo este proceso y, consecuentemente, con la materia que se trabaja.

BIBLIOGRAFÍA

- Benavent, J.A. y Fossati, R. (1990). Un programa de compañeros tutor para los alumnos de orientación educativa de la Universidad de Valencia. *Revista de Orientación Escolar y Vocacional*, 1, 66-80.
- Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V. y Flores, M. (2013). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology Education*, 28 (1), 101-119.
- Bloom, B.S. (1984). The research for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational leadership*, 41 (8), 4-17.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2011). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1966). *Dinámica de Grupos y Educación*. Buenos Aires: Hvmánitas.
- Cohen, P.A., Kulik, J.A. y Kulik, C. (1982). Education outcomes of tutoring: a meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19 (2), 237-248.
- Condemarín, M. y Allende, F. (1997). *De la asignatura del Castellano al Área del Lenguaje*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- De la Cruz, M.V. (2005). *Evaluación de la Comprensión Lectora (ECL)*. Madrid: TEA.
- Duran, D. (2007). Llegim en parella, un programa de tutoria entre iguals, amb alumnes i famílies, per a la millora de la competència lectora. *Revista de didàctica de la llengua*, 42, 85-89.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó
- 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.
- Duran, D. (coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. y Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2), 141-160.
- Fernández, P. y Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Editorial S.XXI.
- Flores, M. y Duran, D. (2013). Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2 (3), 297-324.
- Flores M., y Duran D. (2015). Influence of a catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading*, 1-17. DOI:10.1111/1467-9817.12044
- Foot, H.C., Shute, R.H., Morgan, M.J. y Barron, A. (1990). Theoretical issues in peer tutoring. En H.C., Foot, M.J., Morgan, R.H. y R. Shute (Eds.): *Children helping children* (pp.65-92), New York: John Wiley & Sons.
- Fuchs, D. y Fuchs, L.S. (1998). Researchers and teachers working closely together to adapt instruction for diverse learners. *Learning disability research and practice*, 13, 126-137.
- García, L.J., Díez, M.B. y Almansa, J.M. (2013). From Being a Trainee to Being a Trainer: Helping Peers Improve their

- Public Speaking Skills // De ser entrenado a ser entrenador: cómo ayudar a otros iguales en la mejora de las competencias para hablar en público. *Revista de Psicodidáctica / Journal of Psychodidactics*, 18 (2), 331-342.
- 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 Education Psychology*, 98, 732-749.
- Gimeno, E. (2000). *EHS: Escala de Habilidades Sociales. Manual*. Madrid: TEA.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Holloway, J. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership*, 57 (2), 80-82
- Ipiña, M.J., Molina, L. y Reyna, C. (2011). Propiedades psicométricas de la Escala MESSY (version autoinforme) en niños argentinos. *Revista de Psicología*, 29 (2), 245-264.
- Leung, C., Marsh, H. y Craven, R. (2005). Are peer tutoring programs effective in promoting academic achievement and self-concept in educational settings: a meta-analytic review. Association for Active Educational Researchers, *Annual Conference, Cairns, Australia*. Paper LEU05421.
- Levine, H.M., Glass, G.V. y Meister, G.R. (1987). A cost-effectiveness analysis of computer-assisted instruction. *Evaluation review*, 11 (1), 50-72.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 149-164.
- Matson, J.L., Rotatori, A.F. y Helsel, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21 (49), 335-340.
- McEvoy, M.A., Twardosz, S. y Bishop, N. (1990). Affection activities: Procedures for encouraging young children with handicaps to interact with their peers. *Education and Treatment of Children*, 13, 150-167.
- Miquel, E., Laspalas, M. y Turmo, I. (2015). Leemos en pareja/Bikoteka Irakurtzen: Un programa para la mejora de la competencia lectora, también desde las matemáticas. *Aula de Secundaria*, 14, 14-18.
- Moliner, L., Flores, M. y Duran, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 209-222.
- Moliner, L., Sales, A. y Moliner, O. (2013). Enseñar y aprender Biología y Geología a través de la tutoría entre iguales. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 31 (3), 189-206.
- Monteiro, V. (2012). Promoting Self-Concept and Self Esteem through a Peer Reading Program. *Psicologia-Reflexao e Critica*, 22 (1), 147-155.
- Neddenriep, C., Skinner, C., Wallace, M. y McCallum, E. (2009). Class Wide Peer Tutoring: The Experiments Investigating the Generalized Relationship Between Increased Oral Reading Fluency and Reading Comprehension. *Journal of applied school psychology*, 25 (3), 244-269.
- Odom, S.L., McConnell, S. y McEvoy, M. (1992). *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention*. Baltimore: Brookes.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *PISA 2009 Assessment Framework*. Paris: OECD.
- Perez Escoda, N., Filella, G., Soldevilla, A. y Fondevilla, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16 (1), 233-254.
- Shores, R.E. (1987). Overview of research on social interaction: A historical and personal perspective. *Behavioral Disorders*, 12, 233-241.
- Solé, I. (1992). *Estratègies de lectura*. Barcelona: Graó.
- Topping, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Ginebra: UNESCO.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25 (6), 631-645.
- Topping, K. y Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Mahawk, NJ: London, Lawrence Erlbaum Associates.

- Topping, K., Miller, D., Thurstone, A., McGavock, K. y Conlin, N. (2011). Peer tutoring in reading in Scotland: thinking big. *Literacy*, 45 (1), 3-9.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. e Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: *camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra.
- Utley, C.A. y Mortweet, S.L. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29, 1-23.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa*, 52 (2), 154-176.
- Whendall, K. y Colmar, S. (1990). Peer tutoring in Low-progress readers using pause, prompt and praise. En H., Foot, M., profesores, iguales y autoinformantes. *Anales de Psicología*, 18 (2), 197-214.
- Tuckman, B.W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44 (3), 430-437.
- UNESCO (2008). *La educación Inclusiva: el Morgan, y R. Shute (Eds.): Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Wright, J. y Clearly, 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.
- Xu, Y., Hartman, S., Uribe, G. y Mencke, R. (2001). The effects of peer tutoring on undergraduate students' final examination scores in mathematics. *Journal of College Reading and Learning*, 32 (1), 22-31.