educar en clm
Revista de participación, investigación y documentación

Logros y límites de la Tutoría entre Iguales: un caso complejo.

Achievements and limitations of Peer Tutoring: a complex case.

Aja Cobo, Marta. IES Cañada Real. (Valmojado – Toledo)
Torrecilla Esteban, Rubén. IES Blas de Prado. (Camarena – Toledo)

Resumen (castellano)

Huelga decir que La Sagra es uno de los lugares donde la crisis económica y social que padecemos está generando nuevas necesidades educativas, que requieren respuestas creativas. En el curso 2015-2016, en un IES de la Sagra, los problemas de rendimiento académico y de convivencia que presentaba un grupo de 2º de la ESO nos llevaron a los dos profesores del departamento de filosofía a organizar un proyecto de Tutoría entre Iguales entre los alumnos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 2º de la ESO y los alumnos de Psicología de 2º de bachillerato. Las dos hipótesis que establecimos, referidas a la mejora académica, se cumplieron claramente. Sin embargo, el clima del aula no presentó la misma mejora. Por ello iniciamos otra línea de trabajo: la observación participante; pero no resultó todo lo fructífera que esperábamos. Más fértil resultó el análisis sociométrico, que nos permitió desvelar lo que los alumnos no manifiestan fácilmente, ni siquiera cuando son preguntados al respecto. Si pudiéramos volver a repetir esta experiencia, introduciríamos la sociometría desde el principio. La investigación llevada a cabo por los profesores, desde el aula y con la finalidad de la intervención educativa inmediata es una poderosa herramienta para la prevención del abandono y el fracaso escolar que, al final, se convierte en fracaso social. El proyecto se improvisó ante las circunstancias que nos encontramos y a las que intentamos dar respuesta y es fruto de un trabajo de colaboración entre dos profesores de filosofía de secundaria.

Palabras clave (castellano)
Tutoría entre iguales; educación secundaria; fracaso escolar; clima de aula; sociometría.

Abstract (inglés)

Needless to say, La Sagra is one of the places where the economic and social crisis that we suffer is generating new educational needs, which require creative responses. Last school year (2015-2016), not only did one of the groups of secondary schools, 2nd year, show a poor academic performance, but there was also a troubled classroom climate. In order to face the problem, two teachers of philosophy made a proposal: cross-age Peer Tutoring. Some of the students of this group (those who had not been able to hand in any activity of Citizenship and Human Rights, had lost the photocopies they had been given and did not even had a notebook) were going to be tutees whereas students of baccalaureate, 2nd year, who attended Psychology classes were going to be tutors. We set up two hypotheses related to the improvement of academic performance and they were clearly fulfilled. However, the classroom climate in the whole group did not improve. Because of that, we started a new set piece: participant observation. However, it did not turn out as fruitful as we had hoped. Sociometric analysis was more fertile; it let us understand what students never say in words, even when they are asked about it. If we could repeat this experience, we would introduce sociometry from the beginning. Research carried out by teachers is a powerful tool to prevent school failure, that results in social failure. The project stems from circumstances we found unexpectedly and it is the result of collaborative work between two philosophy teachers.

Key Words (inglés)
Peer tutoring; citizenship; secondary school; school failure; classroom climate; sociometry.

1. Introducción

El caso que presentamos aquí tiene como marco un IES situado en un municipio de la comarca de La Sagra, en Castilla-La Mancha, cuyo alumnado tiene por lo general importantes carencias de distinto tipo (económico, socio-cultural, etc.) e incluye un alto porcentaje de alumnos en riesgo de fracaso escolar.

Con el curso 2015/16 apenas en ciernes, a los profesores del departamento de filosofía nos sobrevino una dificultad seria y urgente. De entre los cinco grupos de 2º de ESO que cursaban la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (ECDH), había uno que manifestaba graves problemas de convivencia y un pobre rendimiento. Esta situación no afectaba única ni especialmente a nuestra asignatura; sin embargo, el departamento se sintió interpelado por distintos motivos: en primer lugar, por cuestionar la eficacia de las respuestas de carácter punitivo que se ensayaban desde otras instancias, y entender los comportamientos disruptivos como síntomas de un fenómeno lo suficientemente profundo y complejo como para no ser disuelto fácilmente (Federación de Enseñanza de CCOO, 2001: 185-295); y en segundo lugar, por el especial compromiso que una asignatura como ECDH tiene con el entendimiento y la autonomía de los alumnos. En consecuencia, los profesores del departamento convenimos en la necesidad de implementar un tipo de estrategia alternativo que partiese de la transformación de nuestra práctica docente.

En el departamento conocíamos de cerca e incluso habíamos participado en investigaciones educativas en torno a la Filosofía para Niños (FpN) que partían del ámbito universitario. Una de estas investigaciones confirmaba la incidencia positiva del programa de FpN en aspectos como el nivel de conflicto o la cohesión grupal (AA. VV., 2010: 30 – 32). No obstante, los profesores de secundaria invertimos más tiempo y esfuerzo en hacer test y vaciarlos que en reflexionar sobre nuestro trabajo e intervenir educativamente, como si la investigación tuviera mayor interés en contrastar una hipótesis o teoría educativa que en transformar la práctica docente y tener influencia sobre el alumnado. Este funesto hiato o fisura entre la teoría y la práctica educativas únicamente se podrá traspasar si el que investiga es también de quien parte la investigación; es decir, si el profesor de primaria o secundaria, que es el que habita y está inmerso en el contexto particular, deja de ser un subalterno del profesor universitario y emprende su propio trabajo de investigación. Tal cosa, sostenida por algunos de los más prestigiosos teóricos de la educación (Stenhouse, 1985), ha tenido un parvo impacto en la práctica educativa de nuestro país. Sin embargo, eso fue precisamente lo que intentamos como respuesta a una situación difícil e imprevista.

Y convenimos en que, si bien podría ser interesante y útil como programa complementario, la aplicación de la FpN por sí misma resultaría insuficiente en un grupo tan difícil, ya que descuenta aspectos (como la atención o simplemente el estar dispuesto a trabajar) que estaban muy lejos de cumplirse.

Así, el departamento de filosofía ideó un plan de intervención que tendría como eje una Tutoría entre Iguales. Se trata de un método que, bajo el nombre de *peer tutoring*, tiene gran difusión en el ámbito anglosajón, y que promueve un tipo de aprendizaje colaborativo. Serían los alumnos de Psicología de 2º de Bachillerato, asignatura que también impartía el departamento, los que ejercerían de compañeros-tutores de 14 alumnos del grupo de 2º de ESO. Entendimos que los alumnos de Psicología serían los más aptos para hacer el papel de compañero o alumno-tutor por los siguientes motivos:

- Conforme al criterio de especialistas como Lintorn o Lippit (Duran y Vidal, 2004:

39-40), este tipo de tutoría, a la que se denomina *cross-age tutoring* por la diferencia de edad entre los iguales, es más efectiva si esa diferencia es de aproximadamente cuatro años, y tal cosa únicamente se cumplía con los alumnos de 2º de Bachillerato.
- Los problemas y características de la adolescencia forman parte de los contenidos de la asignatura de Psicología, que permitiría formar con rigor y profundidad a los alumnos-tutores.
- Las asignaturas compartían horario un día a la semana, lo que facilitó enormemente la viabilidad del proyecto.

De esta forma, y con el objetivo de hacer un seguimiento estricto de la influencia del plan de intervención a lo largo del curso, distinguimos los siguientes grupos:

- Grupo experimental: constituido por los 14 alumnos del grupo de 2º de ESO que tendrían tutor y formarían parte del proyecto.
- Grupo de control A: constituido por los 15 alumnos del mismo grupo de 2º de ESO que no tendrían tutor.
- Grupo de control B: formado por los 57 alumnos de los otros grupos de 2º de ESO que cursaban ECDH en castellano y que no tendrían tutor.

Por lo tanto, la variable independiente que adoptó el proyecto fue la Tutoría entre Iguales, que se implementaría en el grupo experimental y no en los grupos de control A y B. La Tutoría entre Iguales se centraría en ayudar a los alumnos del grupo experimental con algunas asignaturas, mejorar su organización del trabajo y fomentar su responsabilidad ante el aprendizaje. En consecuencia, en la medida en que la Tutoría fuese eficaz cabía esperar una mejora del rendimiento en general. Esta mejora constituye la variable dependiente.

También entraba dentro de lo previsible que en ECDH se advirtiera una mejora de los alumnos del grupo de control A, ya que durante la hora de Tutoría habría únicamente 15 alumnos en el aula de referencia en lugar de los 29 que formaban el grupo completo de 2º de ESO.

Así, nuestra investigación partió con las siguientes hipótesis:

1. El rendimiento de los alumnos del grupo de control A mejorará en ECDH, pero no en otras materias.
2. El rendimiento de los alumnos del grupo experimental mejorará en ECDH y también en otras materias (transferencia).

Por otra parte, también confiamos en que la Tutoría diera como resultado una mejora de la convivencia. Pensamos que si los alumnos del grupo experimental se centraban en el aspecto académico los conflictos en el aula disminuirían en gran medida. No obstante, al no formar parte originalmente de las hipótesis en sentido estricto, no hicimos un seguimiento objetivo del asunto, y por eso se aborda en un apartado independiente.

2. La tutoría entre iguales

2.1 Selección de los alumnos.

Lo primero sería elegir qué alumnos habrían de incorporarse a la Tutoría. Se trataba de integrar en el proyecto a los que, por distintos motivos, mostraban una mayor dificultad para seguir el ritmo en las actividades de ECDH. Conviene destacar lo variopinto de este grupo, que al principio estaba formado por 12 alumnos y al que posteriormente se fueron sumando más, hasta hacer un total de 17. Así, no solamente manifestaban diferentes conductas en clase (alumnos disruptivos y con afán de protagonismo y otros ciertamente tímidos y pasivos) sino que también tenían un *background* familiar y educativo muy distinto: había alumnos que habían repetido de curso (en 1º y/o en 2º de ESO e incluso en Primaria) y otros que no;

alumnos que contaban con la atención y el apoyo de los padres y otros que no tanto, etc. Por lo tanto, no había un perfil determinado dentro del grupo experimental sino distintos tipos de conductas negativas que se alimentaban entre sí y que, en conjunto, constituían un obstáculo para el aprendizaje.

2.2 Selección y formación de los tutores.

Los alumnos de 2º de Bachillerato que cursaban Psicología y que habrían de hacer de tutores se prestaron libremente tras explicarles el proyecto. Convencidos de que el conocimiento de las diferencias individuales se antojaba fundamental para su eficacia, la asignación alumno-tutor no se dejó al azar sino que se hizo teniendo en cuenta aspectos como el carácter o el lugar del domicilio (para facilitar el contacto), y siempre estuvo sujeta a revisión.

Un aspecto muy importante del proyecto fue la formación de los tutores en el marco de la asignatura de Psicología. Para facilitar el entendimiento con su compañero de 2º de ESO, los alumnos-tutores estudiaron a lo largo del curso no solamente las características generales de la adolescencia sino también los distintos tipos de aprendizaje y estilos cognitivos, junto con otros aspectos de interés para la práctica de la Tutoría y que también formaban parte del contenido de la asignatura. Esto les permitió realizar un plan de trabajo individual y realista, para su tutorado y, a la postre, afinar su forma de interactuar con él.

Por otra parte, y siempre bajo nuestra supervisión, los alumnos-tutores se hicieron cargo de la evaluación de los alumnos del grupo experimental en ECDH. Aprendieron a aplicar los criterios e indicadores establecidos en la legislación y en la programación didáctica y, como consecuencia, adquirieron una mayor conciencia del proceso de aprendizaje de su tutorado (Anexo, 1). También participaron en el diseño y la aplicación de los distintos instrumentos científicos que se utilizaron a lo largo del proyecto para recibir información del grupo experimental (escalas de Likert y sociogramas), así como en su vaciado e interpretación (Anexo, 2). De esta forma, entre el contenido teórico que aportaba la asignatura y la práctica de la Tutoría se fue generando una reciprocidad ciertamente fértil y positiva para los alumnos-tutores (Anexo, 3). Aunque inicialmente no formara parte de los objetivos que habíamos fijado, consideramos que la riqueza que adquirió la asignatura de Psicología constituye uno de los grandes logros del proyecto.

2.3 Organización y desarrollo de las Tutorías.

Los lunes a cuarta hora los alumnos del grupo experimental se dirigían al aula de Bachillerato y tenía lugar la Tutoría. (Entretanto, los alumnos del grupo de control A tenían la asignatura de ECDH en su aula de referencia). Tal cosa fue posible por la feliz coincidencia que ya hemos indicado: las asignaturas que formaban parte del proyecto compartían esa hora a la semana.

La primera sesión de la Tutoría se dedicó íntegramente al diálogo entre el tutor y su tutorado. Se trataba de iniciar el contacto y de reunir los primeros datos significativos, sin que el tutorado lo percibiera como una entrevista ni un interrogatorio formal. Fue entonces cuando adquirimos conciencia de la auténtica dimensión que tenía la falta de organización de los alumnos del grupo experimental: la mayor parte no tenía conocimiento de las materias que tenía pendientes de 1º de ESO o de lo que debía hacer para aprobarlas. No tenían agenda o, si la tenían, no apuntaban prácticamente nada. En las mochilas apiñaban libros de texto de asignaturas que no tenían esa mañana, mientras que faltaban algunos de los materiales que sí necesitaban… Sin embargo, no se trataba tanto de indiferencia o desinterés —esa fue nuestra impresión— como de que no sentían que organizarse

formara parte de la labor del estudiante, o que no sabían cómo hacerlo ni por dónde empezar.

Los alumnos-tutores tenían que apuntar este tipo de información en un diario de trabajo (Anexo, 4). En este diario habrían de figurar, en primer lugar, las asignaturas que su tutorado tenía pendientes, así como lo que debía ir haciendo para recuperarlas; y también las calificaciones que iba obteniendo en las asignaturas de su curso actual, especialmente en las que tenía mayores dificultades. Aparte de lo estrictamente escolar, el alumno-tutor tendría que incluir otro tipo de información que consideramos importante: en qué invierte la tarde, a qué hora se acuesta, con quién se relaciona habitualmente, etc. Los alumnos-tutores, por lo tanto, tuvieron que iniciar una auténtica pesquisa para reunir los datos que les permitieran diseñar un calendario de trabajo realista para su compañero y un plan específico de apoyo. Sin descuidar las asignaturas de 2º de ESO, convenimos en dar preferencia dentro de ese calendario a la recuperación de las materias pendientes y, en definitiva, poner antes los cimientos que la casa.

De esta forma, el resto de Tutorías se colmó inmediatamente de contenido: el alumno-tutor revisaba cada lunes si su compañero estaba cumpliendo con el calendario fijado (si era necesario, lo reajustaba), y le prestaba ayuda en las asignaturas que le estuvieran resultando más difíciles (Matemáticas, Inglés, Ciencias Naturales, etc.). Pero el seguimiento, lejos de limitarse a la hora de Tutoría, se extendió de forma natural al resto de la semana y también fuera del instituto: durante el recreo, en el cambio de clase, los fines de semana… Incluso dejó de ser presencial, ya que la comunicación fuera del instituto entre el tutor y su tutorado tenía lugar mediante una conocida aplicación para el teléfono móvil.

Así, tanto para supervisar a su compañero como para pedir ayuda, la Tutoría superó ampliamente los límites originales del proyecto y alcanzó una dimensión que no habíamos previsto y que incrementó sin duda su horizonte de posibilidades.

3. Los resultados obtenidos.

3.1 En Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Antes de la Tutoría, ningún alumno del grupo experimental estaba en condiciones de aprobar la asignatura (pues ni siquiera tenían cuaderno) y del grupo de control A solamente algunos. Tras la intervención de los alumnos-tutores, la mejora de los alumnos del grupo experimental se advirtió rápidamente. En la primera evaluación solamente un alumno la suspendió, y a final de curso no la suspendió ninguno. De hecho, las notas finales de los alumnos del grupo experimental fueron mejores que las de los alumnos de los grupos de control, tal y como se refleja en la Figura 1.

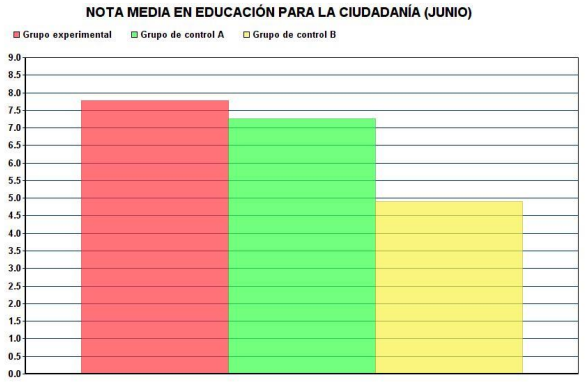


Figura 1

Es muy significativa la diferencia que existe entre la nota de los alumnos del mismo grupo de 2º de ESO (experimental [7,78] y grupo de control A [7,26]) y la nota de los alumnos del grupo de control B (4,9). Estos datos nos permiten afirmar que, de la Tutoría entre Iguales, tal y como habíamos previsto (hipótesis 1), se beneficiaron no solamente los alumnos del grupo experimental sino también los alumnos del grupo de control A. A pesar de que no tenían tutor, la clase de los

lunes facilitaba las condiciones para el aprendizaje al reducirse el grupo casi a la mitad (de 29 a 15 alumnos), algo que no sucedía en ninguno de los otros grupos de 2º de ESO y que se notó inmediatamente.

Por otra parte, cabe destacar también que, a diferencia de las notas de los grupos de control (Figuras 3 y 4), las notas finales en ECDH de los alumnos del grupo experimental apenas distan entre sí (Figura 2).

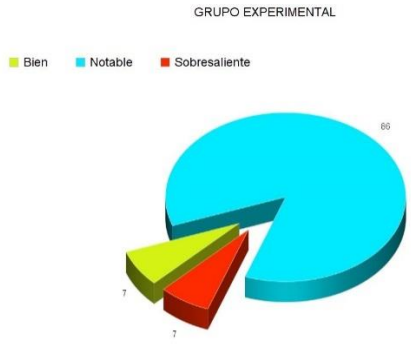


Figura 2

Figura 3

Figura 4

3.2 En el resto de asignaturas (de 2º y 1º de ESO).

En las demás asignaturas de segundo curso se mantiene esta diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control A. En efecto, mientras la nota media del conjunto de las asignaturas de 2º de ESO de los alumnos del grupo experimental se incrementó en 0,31 puntos entre la primera y la tercera evaluación, la nota de los alumnos del grupo de control A disminuyó 0,03 puntos. A pesar de que la diferencia es estimable y que, por lo tanto, también aquí los datos juegan en favor de la Tutoría, pensamos que no es muy grande y está lejos de ser significativa. No obstante, hay que tener en cuenta que, como ya advertimos, el proyecto se centró antes en las materias pendientes que en las materias de 2º de ESO. Por otra parte, también hay que considerar que a la altura de la primera evaluación la Tutoría estaba ya en marcha, por lo que podemos aventurar (pero no confirmar) que la diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control A ha sido mayor que la que reflejamos aquí.

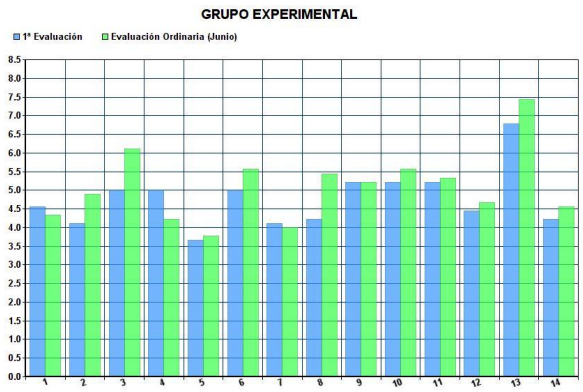


Figura 5. Nota media de los catorce alumnos del grupo experimental

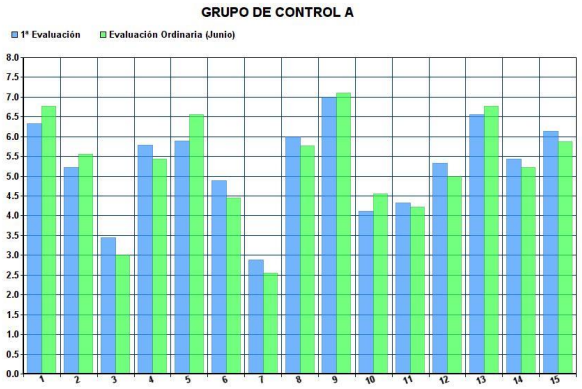


Figura 6. Nota media de los quince alumnos del grupo de control A

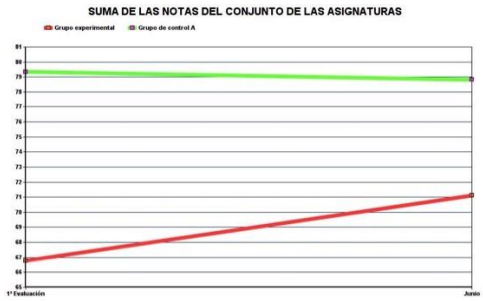


Figura 7. La suma de las notas del conjunto de las asignaturas permite apreciar mejor la diferencia entre la evolución del grupo experimental y la del grupo de control A.

Figura 8

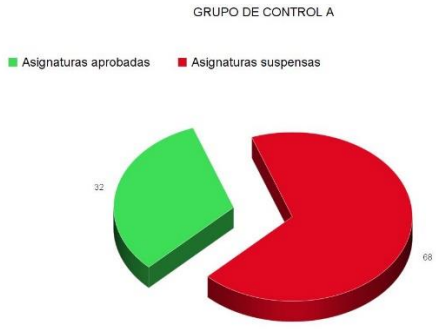


Figura 9

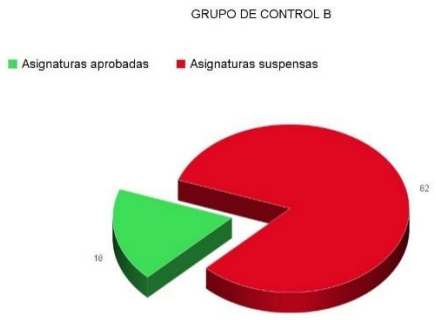


Figura 10

Pasemos a considerar el caso de las materias pendientes de 1º de ESO:

	Grupo experimental	Grupo de control A	Grupo de control B
Número de alumnos	14	15	57
Alumnos con materias pendientes	10	11	36
Total de materias pendientes	30	19	137
Media de materias pendientes	3	1,73	3,81
Materias pendientes aprobadas	19	6	25
Porcentaje de materias pendientes aprobadas	63,33%	31,58%	18,25%
Materias pendientes suspensas	11	13	112
Porcentaje de materias pendientes suspensas	36,67%	68,42%	81,75%

Tal y como es posible apreciar en los gráficos (Figuras 8, 9 y 10), respecto a las asignaturas pendientes la diferencia entre el grupo experimental y los grupos de control es ya muy significativa. Teniendo en cuenta la dificultad que se tiene habitualmente en centros como éste con la recuperación de las materias pendientes (el caso de los grupos de control A y, especialmente, B), entendemos que el éxito que ha tenido la Tutoría en este aspecto es incuestionable.

De esta forma y a la vista de los resultados, estamos ya en condiciones de afirmar que la primera y la segunda hipótesis se confirmaron a la postre. En el grupo de control A, en efecto, al reducirse el grupo casi a la mitad, se advirtió inmediatamente una mejoría en ECDH, hasta obtener a final de curso un muy buen resultado. Sin embargo, en el resto de materias apenas hubo algún cambio (diferencia de -0,03 puntos). Por lo que respecta a la segunda hipótesis, el grupo experimental mejoró notablemente en ECDH, de forma que a final de curso ningún alumno suspendió la asignatura, y su nota media fue realmente muy satisfactoria. En el resto de asignaturas de 2º de ESO, también experimentó una cierta mejoría (diferencia de +0,29 puntos). Sin embargo, es en la recuperación de las materias pendientes de 1º de ESO donde destaca muy especialmente la incidencia de la Tutoría, con un porcentaje de asignaturas aprobadas del 63% (frente al 32% del grupo de control A y al 18% del grupo de control B).

4. Los límites de la Tutoría.

¿Pero qué pasaba con la convivencia, en cuya mejora habíamos confiado? La materia de ECDH contaba con dos horas semanales. Los lunes tenía lugar la Tutoría entre Iguales en el aula de Psicología, y los alumnos del grupo experimental, cada uno con su tutor, se mostraban dispuestos a esforzarse y aprender, y el ambiente de trabajo podía ser incluso muy bueno. Los viernes, sin embargo, con el grupo de 2º de ESO al completo y dentro de su aula de referencia, los alumnos del grupo experimental parecían olvidar la actitud de la Tutoría y regresar a su comportamiento anterior. Parecía que la Tutoría, que pronto ofreció los primeros resultados en cuanto a la organización y al rendimiento, no mostraba la misma eficacia en cuanto a la convivencia. A pesar de que dejamos pasar cierto tiempo para poder ver los efectos que estaba teniendo, durante el segundo trimestre convenimos ya en que la Tutoría no estaba mitigando los conflictos como habíamos previsto; simplemente los estaba retrasando hasta volver al aula de referencia. Había aspectos del grupo en general, y no ya simplemente de los alumnos del grupo experimental considerados individualmente y desde un punto de vista preferentemente cognitivo, que no habíamos advertido y con los que, sin embargo, había que contar para estar en condiciones de revertir la situación.

Lo primero que hicimos fue acudir a la 'observación participante'. Los dos profesores del departamento nos hacíamos cargo, durante la hora del viernes, del grupo completo de 2º de ESO (sin alumnos-tutores); sin embargo, lo hicimos con funciones bien diferenciadas que fuimos alternando: mientras el primero se encargaba de impartir una clase normal en el marco de la FpN, el otro se convertía en 'observador participante'. Compartimos la tesis de A. Latorre y R. González:

«El que el propio maestro reflexione sobre su práctica presenta algunas limitaciones y dificultades de objetividad y hace preciso acudir a un observador externo que garantice la credibilidad de la observación. El observador de fuera puede ayudar al maestro a analizar su práctica aportando datos más objetivos e imparciales y facilitando a la vez otros que, de no ser así, resultarían de difícil acceso» (Latorre y González, 1987: 39).

En nuestro caso no se trataba tanto de analizar y modificar nuestra práctica docente —que también— como de contar con otros ojos que se centraran en lo que, al profesor, en el curso habitual de la clase, se le puede escapar: la red de afectos y desafectos que existe entre los alumnos. Sin embargo, tan pronto como advertimos la complejidad de esa incierta red, caímos en la cuenta de que la observación participante, a pesar de ser un recurso muy útil, resultaría insuficiente para nuestro propósito, ya que los alumnos se guardan de quedar expuestos ante la mirada del profesor, por muy desapercibido que éste intente pasar.

Creímos necesario, por lo tanto, preguntar a los alumnos por el ambiente que existe dentro del grupo, pero no directa y personalmente (ya que tendríamos la misma dificultad que con la observación participante) sino a través de una escala de Likert que diseñamos junto con los alumnos-tutores en Psicología (Anexo, 5). Los resultados se reflejan en las Figuras 11, 12, 13 y 14.

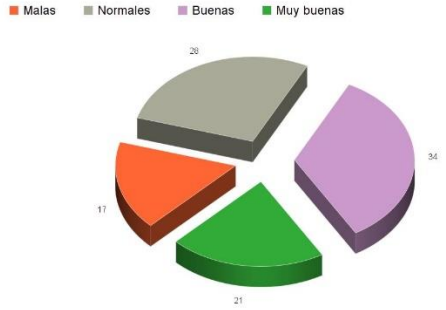


Figura 11. Las relaciones entre los compañeros de clase soné

Figura 12. En clase me siento mal con algunos de mis compañeros

Figura 13. Algunos compañeros tienen que soportar que otros se metan con ellos

Figura 14. Las conductas negativas son castigadas y los castigos son justos

Únicamente un 17% del grupo consideraba negativas las relaciones entre los compañeros, y el 83% restante las calificaba de 'normales', 'buenas' o incluso 'muy buenas'. Sin embargo, un 48% admitía que se sentía mal con algunos compañeros algunas veces, a menudo o casi siempre, y un 83% que se meten con otros compañeros algunas veces, a menudo o casi siempre. Por otra parte, al ver un apartado en el que podían dar su opinión, nos sorprendimos ante frases como las siguientes: "se ríen de la desgracia de los demás", "me parece cruel lo que hacen", "no dicen nada por miedo", "siempre me insultan", "cuando me molestan me siento que no estoy"… La única forma de encajar los datos de las tres primeras gráficas es pensar que, desgraciadamente, los alumnos habían asumido el insulto y el desprecio como algo normal, y que no los consideraban particularmente perniciosos a pesar de que, tal y como habían admitido, les hicieran daño. Por otra parte, la escala de Likert también mostraba la ineficacia que, para los propios alumnos, estaban teniendo los castigos (Figura 14).

Con el objetivo de seguir explorando el clima del grupo para descubrir qué es lo que estaba pasando, hicimos ya en el tercer trimestre y junto con los alumnos-tutores un sociograma que reflejó, de forma más objetiva que la observación participante, la red de afectos que pretendíamos conocer. Las intuiciones

que podíamos tener respecto a esa red y al origen de los conflictos dentro del grupo se quedaron bastante lejos de lo que reflejaba el sociograma.

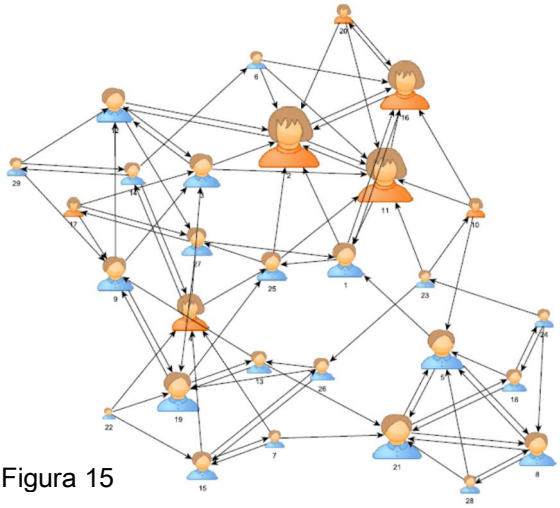


Figura 15

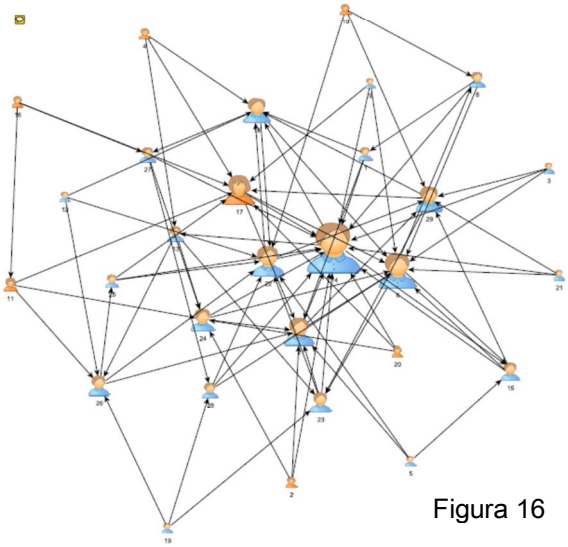


Figura 16

Aunque no se trataba ni mucho menos del único aspecto que había que considerar, lo que llamó enérgicamente nuestra atención fue que un alumno concentraba la mayor parte de los rechazos del grupo. Además, otros dos alumnos le flanqueaban y se le aproximaban bastante en el sociograma (Figura 16). Inmediatamente pensamos que podría tener sentido lo que los alumnos habían manifestado en la escala de Likert: ¿partían los insultos y otras formas de desprecio de estos tres alumnos? Dispuestos a investigarlo, al hablar con algunos de los alumnos descubrimos que, al menos en cierta medida, nuestra sospecha se aproximaba a la realidad. Esto no quiere decir que haya que situar el origen de los conflictos en estos tres alumnos (el asunto no es tan fácil), sino simplemente que contribuían de forma destacada al malestar que existía dentro del grupo. Por otra parte, también descubrimos que los alumnos pensaban que estos tres chicos se ponían de acuerdo para entorpecer el desarrollo de algunas clases, y que de hecho lo conseguían. Las preguntas del sociograma (Anexo, 6), no obstante, no se referían directamente a la convivencia (así lo habíamos planteado). No se puede decir, por lo tanto, que el sociograma entregara directamente esta información, sino que nos sirvió como pista para comprender lo que estaba pasando. Por lo demás, tres chicas (de las siete que había) concentraban las simpatías de un grupo marcadamente masculino (Figura 15).

Lamentablemente, habíamos utilizado el recurso del sociograma demasiado tarde. Pensamos que si hubiéramos recurrido a la sociometría desde principios de curso se podría haber separado a estos tres alumnos en grupos distintos. Esta medida no hubiera beneficiado solamente al resto de los alumnos sino también y fundamentalmente a ellos mismos, ya que el papel que estaban asumiendo dentro del grupo les estaba perjudicando.

5. Conclusión

Pensamos que las hipótesis de partida se confirmaron a la postre. La Tutoría ayudó a los alumnos del grupo experimental a organizarse y adquirir responsabilidad ante el propio aprendizaje, y, como consecuencia, su rendimiento general mejoró tanto en ECDH como en el resto de asignaturas, y la recuperación de las materias pendientes fue un éxito en comparación con los grupos de control A y B. Los alumnos del grupo de control A, por su parte, también se beneficiaron de la Tutoría en ECDH.

Queremos destacar un caso que, a nuestro juicio, es especialmente significativo. Uno de los alumnos del grupo experimental que había repetido 1º de ESO y que estaba cursando segundo por imperativo legal tenía ocho asignaturas pendientes. Pues bien: a final de curso recuperó cuatro asignaturas de las ocho pendientes y aprobó cinco asignaturas de 2º de ESO. A primera vista no es ningún éxito que un alumno no haya conseguido aprobar cuatro asignaturas de su curso actual y tenga pendientes otras cuatro del curso anterior. Sin embargo, hay que tener en cuenta la situación de partida: el alumno pasó de aprobar tres materias en dos cursos a aprobar el triple de asignaturas en un único curso. Por lo demás, se trataba de un alumno retraído que fue adquiriendo autoestima y acabó integrado dentro del grupo. Obsérvese la diferencia entre este alumno del grupo experimental y los otros alumnos de los grupos de control A y B que también tenían ocho asignaturas pendientes de 1º de ESO.

Alumnos	Materias pendientes de 1º de ESO	Materias pendientes aprobadas	Materias aprobadas en 2º de ESO	Materias suspensas en 2º de ESO
Alumno del grupo experimental	8	4	5	4
Otro alumno (grupo de control A)	8	0	2	7
Otro alumno (grupo de control B)	8	1	0	9
Otro alumno (grupo de control B)	8	0	0	9
Otro alumno (grupo de control B)	8	0	1	8
Otro alumno (grupo de control B)	8	0	0	9
Otro alumno (grupo de control B)	8	2	2	7

Con estas notas, los otros alumnos de los grupos de control A y B se sitúan al borde del fracaso escolar. Sin embargo, y a la vista de los resultados obtenidos por el alumno del grupo experimental, consideramos que con este tipo de alumnado es posible intervenir de forma eficaz, y que la Tutoría entre Iguales puede ser un instrumento muy útil e interesante para prevenir el fracaso escolar. Si, tal y como se admite habitualmente, la atención particular a un alumnado diverso es un aspecto fundamental para la educación del siglo XXI, los alumnos-tutores permiten realizar una labor que, a pesar de que no podrá en ningún caso sustituir a la nuestra, sí podrá completarla y ser muy útil y necesaria, especialmente para los alumnos en riesgo de fracaso escolar.

También tenemos que decir que, aunque la influencia de la Tutoría fue prácticamente inmediata en cuanto al rendimiento, en cuanto a la convivencia, en cuya mejora habíamos confiado quizá de forma ingenua, no surtió el mismo efecto. Sin embargo, no queremos atribuir este defecto a la Tutoría misma sino a nuestra forma de plantearla. Ahora pensamos que, al igual que hicimos con las diferentes asignaturas, deberíamos haber trabajado específicamente la cuestión de la convivencia junto con los alumnos-tutores y haber realizado también un seguimiento estricto con ayuda de la sociometría desde el principio.
Comprendimos también que preguntar a ciertos alumnos si se sienten a disgusto dentro del grupo y esperar que contesten abiertamente es una ilusión autocomplaciente de la que tenemos que desembarazarnos. Puesto que la sociometría nos ha permitido ver lo que resultaba invisible, pensamos que convendría hacer sociogramas y escalas de actitudes a lo largo del curso y tenerlo muy en cuenta a la hora de configurar los grupos. Un clima hostil es un caldo de cultivo muy peligroso, y tenemos que utilizar este tipo de instrumentos para destaparlo y actuar en consecuencia.

Nos hubiera gustado darle continuidad a la Tutoría y poder corroborar estos y otros aspectos, pero por motivos ajenos a nosotros no ha sido posible. No obstante, queremos hacer constar que, a pesar de las dificultades, el camino nos ha resultado muy gratificante. El trabajo realizado nos ha confirmado la necesidad de potenciar una investigación que parta del aula y que tenga como fin la intervención educativa inmediata. También queremos agradecer la ayuda de Ester Pérez Prieto (socióloga) y de Francisco Azabarte Arellano (psicólogo clínico), que discutieron con nosotros el proyecto y aportaron mayor rigor a la toma y procesamiento de datos.

6. Referencias bibliográficas

— AA. VV. (2010), "Diálogo filosófico y clima de aula: competencias básicas más allá de los factores cognitivos individuales". En *Organización y Gestión Educativa*, Vol. 18, No 4.

— Duran, D. y Vidal, V. (2004), *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.

— Federación de Enseñanza de CCOO (2001), *Convivencia escolar: un enfoque práctico. Experiencias en centros escolares*. Madrid: Federación de Enseñanza de CCOO

— Latorre, A. y González, R. (1987), *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.

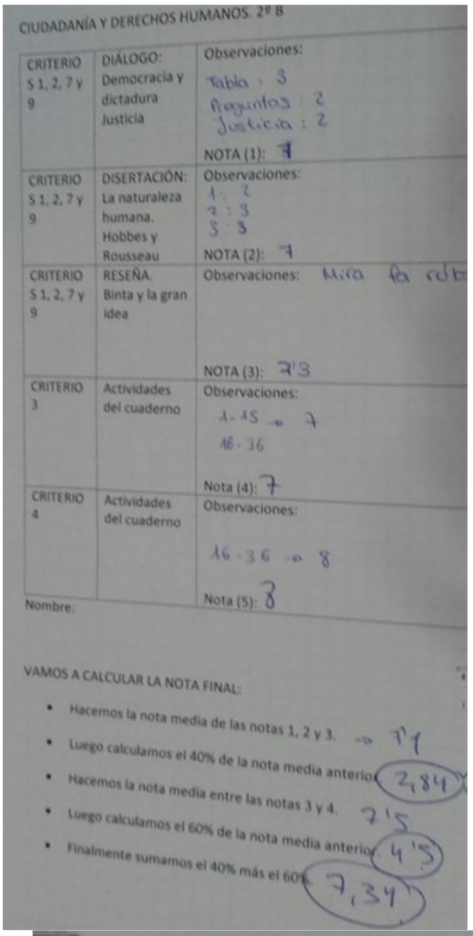
—Stenhouse, L. (1985), "El profesor como tema de investigación y desarrollo". En *Revista de Educación*, No 277, mayo-agosto.

Notas finales

(1) En este centro, el alumnado que no promociona o no titula se sitúa en torno al 38%.
(2) A pesar de formar parte de la Tutoría, dos alumnos no han sido considerados en el grupo experimental por haberse incorporado muy tarde y no hablar castellano. También se ha excluido a un tercer alumno que provenía de otro grupo.
(3) Otros prefirieron no hacerlo inicialmente. No obstante, al final todos se involucraron de una u otra forma.

Anexos

Anexo 1



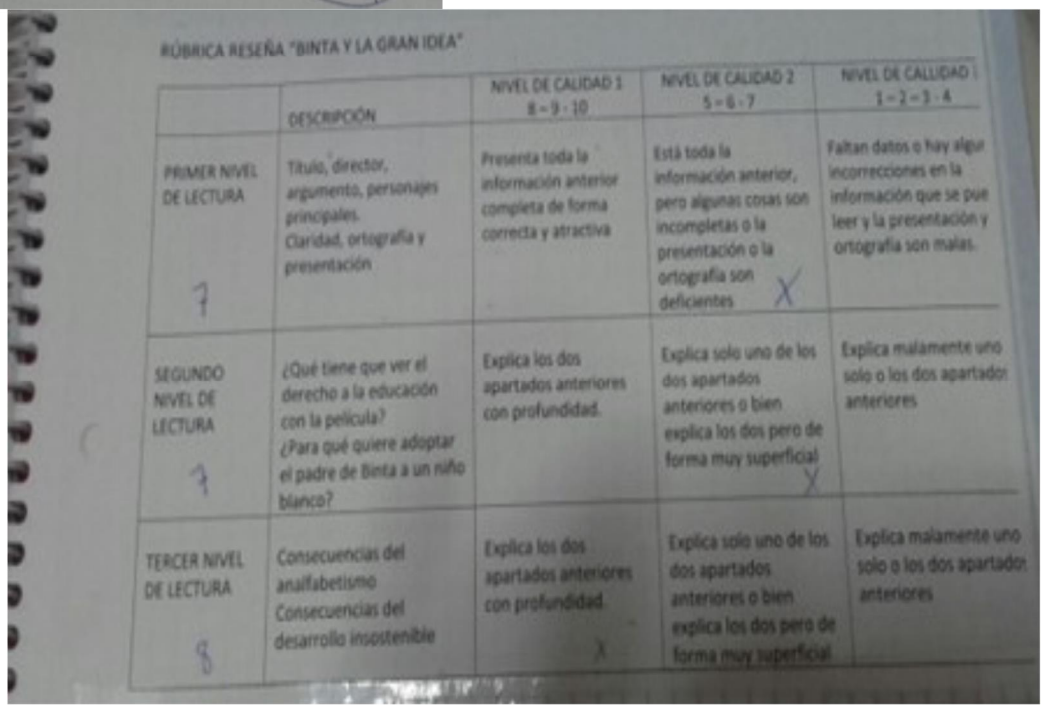
CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS. 2º B

CRITERIOS 1, 2, 7 y 9	DIÁLOGO: Democracia y dictadura Justicia	Observaciones: Tabla : 3 Preguntas : 2 Justicia : 2 NOTA (1): 7
CRITERIOS 1, 2, 7 y 9	DISERTACIÓN: La naturaleza humana. Hobbes y Rousseau	Observaciones: 1 : 2 2 : 3 3 : 3 NOTA (2): 7
CRITERIOS 1, 2, 7 y 9	RESEÑA. Binta y la gran idea	Observaciones: Mira la rúb NOTA (3): 7'3
CRITERIO 3	Actividades del cuaderno	Observaciones: 1-15 → 7 16-36 Nota (4): 7
CRITERIO 4	Actividades del cuaderno	Observaciones: 16-36 → 8 Nota (5): 8

Nombre:

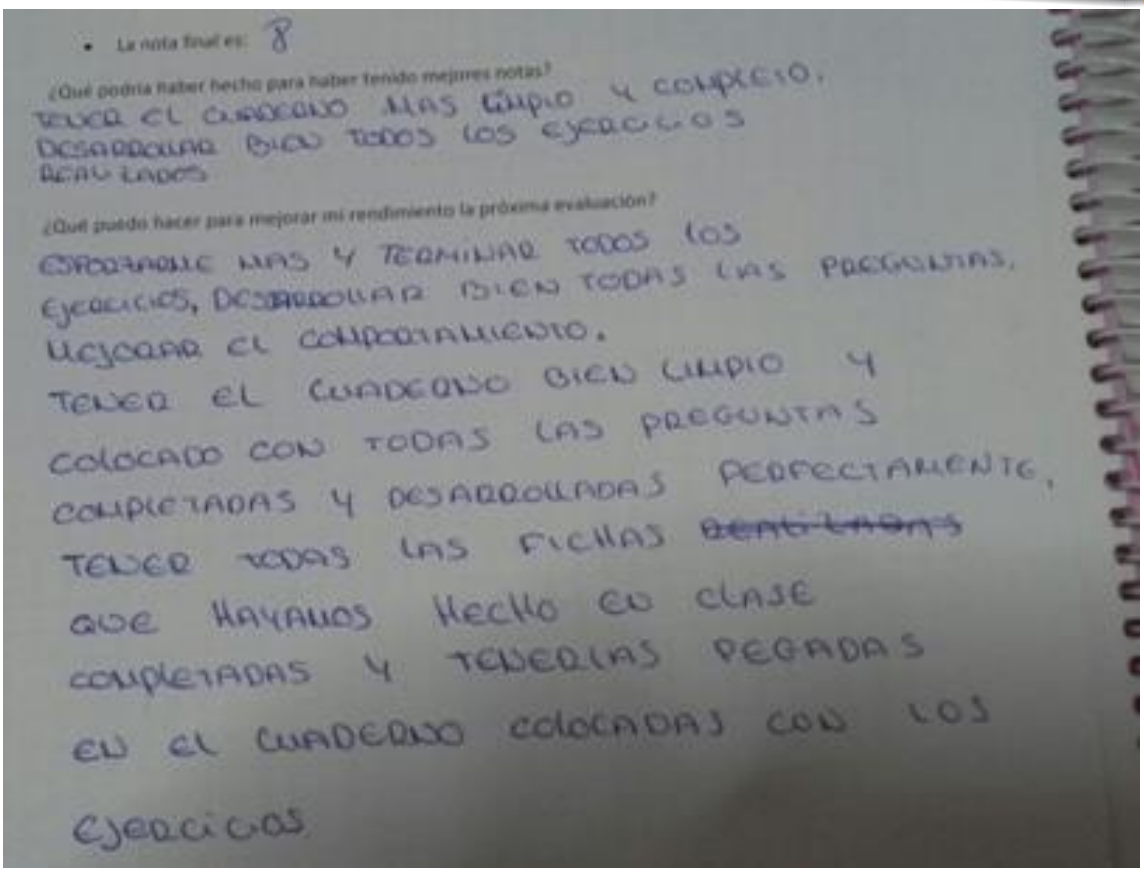
VAMOS A CALCULAR LA NOTA FINAL:

- Hacemos la nota media de las notas 1, 2 y 3. → 7'1
- Luego calculamos el 40% de la nota media anterior. 2,84
- Hacemos la nota media entre las notas 3 y 4. 7'5
- Luego calculamos el 60% de la nota media anterior. 4'5
- Finalmente sumamos el 40% más el 60% 7,34



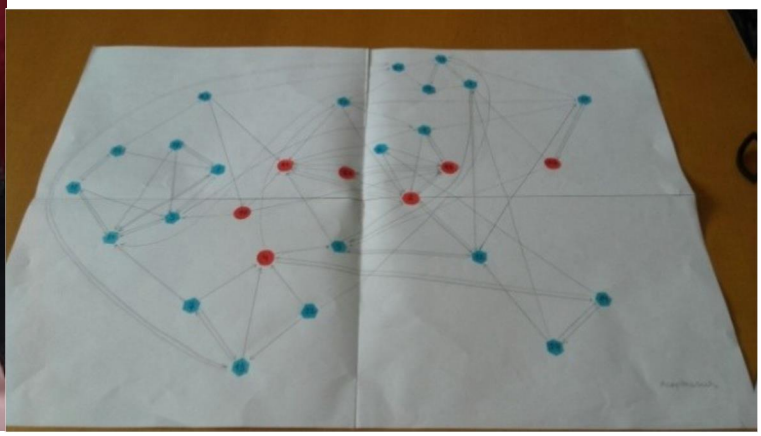
RÚBRICA RESEÑA "BINTA Y LA GRAN IDEA"

	DESCRIPCIÓN	NIVEL DE CALIDAD 1 8 - 9 - 10	NIVEL DE CALIDAD 2 5 - 6 - 7	NIVEL DE CALIDAD 1 1 - 2 - 3 - 4
PRIMER NIVEL DE LECTURA 7	Título, director, argumento, personajes principales. Claridad, ortografía y presentación	Presenta toda la información anterior completa de forma correcta y atractiva	Está toda la información anterior, pero algunas cosas son incompletas o la presentación o la ortografía son deficientes X	Faltan datos o hay algu incorrecciones en la información que se pue leer y la presentación y ortografía son malas.
SEGUNDO NIVEL DE LECTURA 7	¿Qué tiene que ver el derecho a la educación con la película? ¿Para qué quiere adoptar el padre de Binta a un niño blanco?	Explica los dos apartados anteriores con profundidad.	Explica solo uno de los dos apartados anteriores o bien explica los dos pero de forma muy superficial X	Explica malamente uno solo o los dos apartados anteriores
TERCER NIVEL DE LECTURA 8	Consecuencias del analfabetismo Consecuencias del desarrollo insostenible	Explica los dos apartados anteriores con profundidad X	Explica solo uno de los dos apartados anteriores o bien explica los dos pero de forma muy superficial	Explica malamente uno solo o los dos apartados anteriores



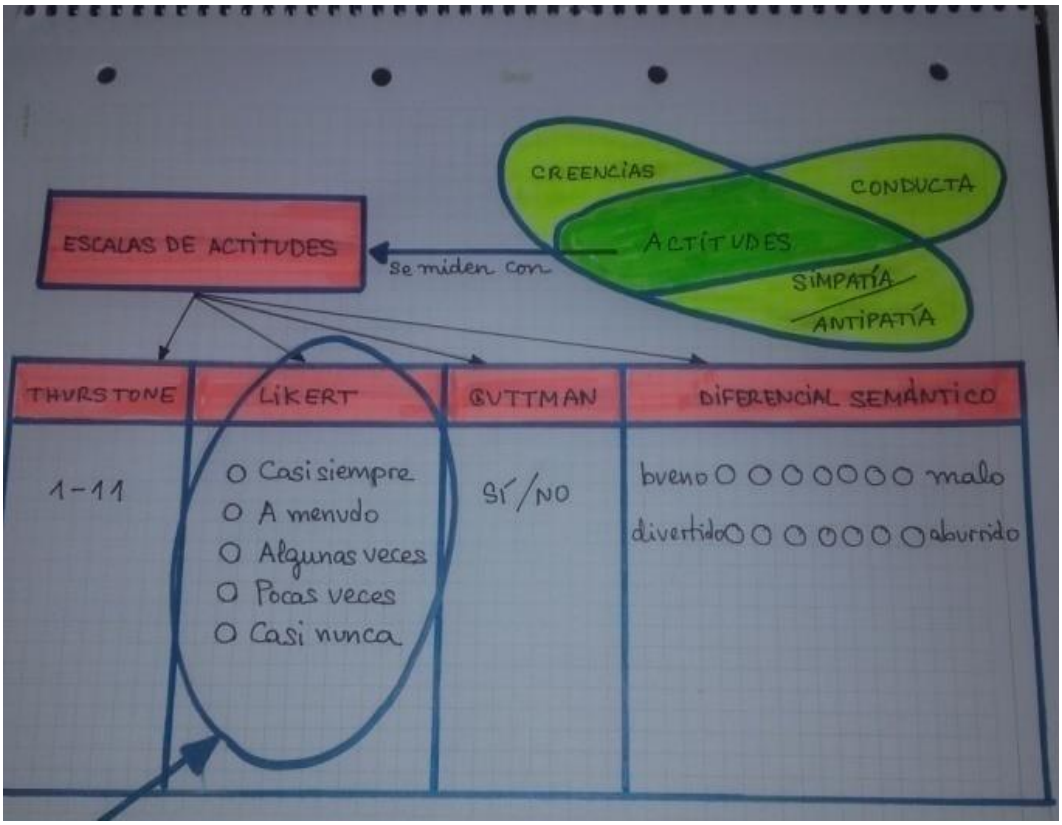
1. Los alumnos-tutores se hicieron cargo de la evaluación de los alumnos del grupo experimental en Educación para la Ciudadanía

Anexo 2



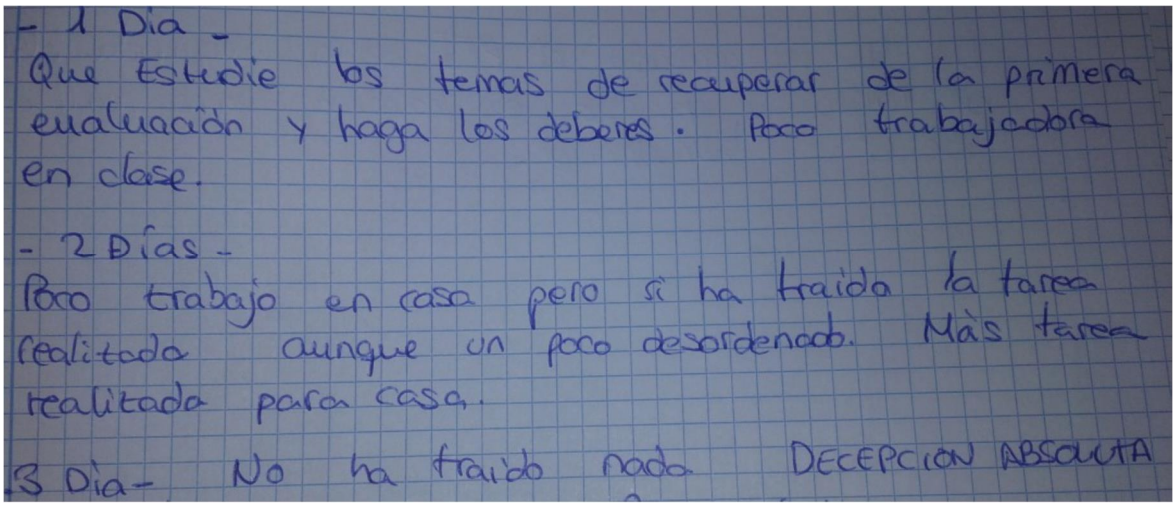
2. La formación de los alumnos-tutores en el marco de la asignatura de Psicología fue esencial para el proyecto. En las imágenes, vaciando los datos del sociograma

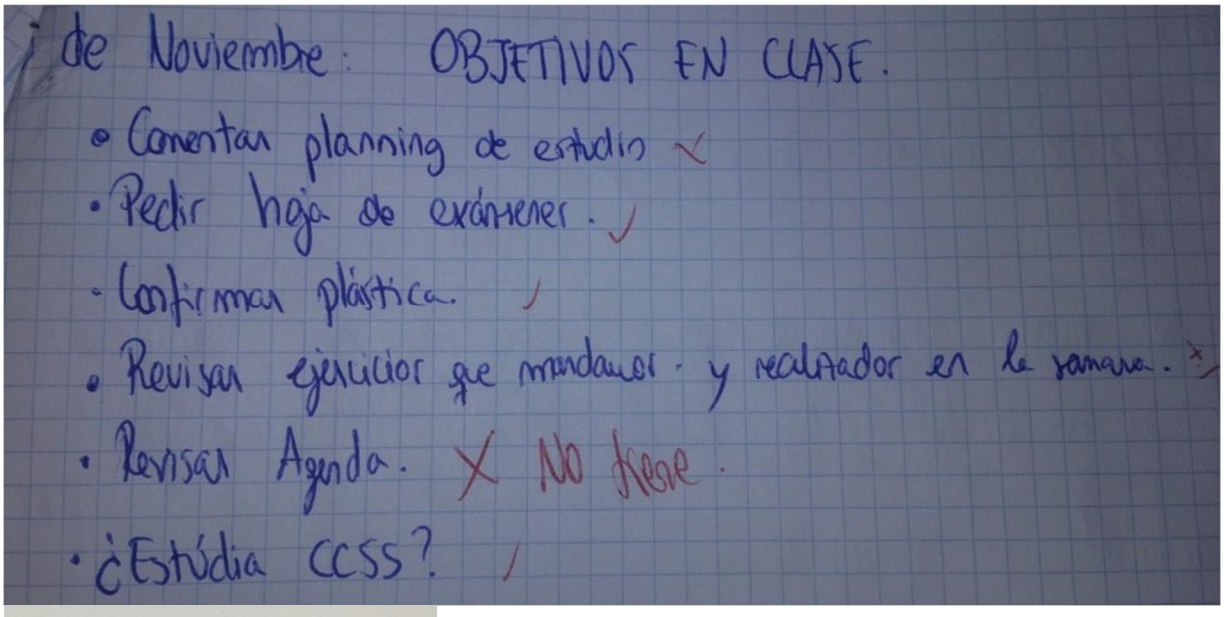
Anexo 3



3. Preparación teórica y aplicación práctica: un cuaderno de un alumno de psicología y la clase preparada con las actividades sobre las mesas colocadas en forma de ñUò para recibir a los tutorados.

Anexo 4





4. Fragmentos de los diarios de trabajo de los alumnos-tutores; agenda que uno de los tutores preparó para su tutorado.

Anexo 5

No escribas nunca nombres (el tuyo, tampoco); escribe números.

ESCALA DE ACTITUDES LIKERT
Tu número y curso:

1. Las relaciones entre los compañeros de clase son...
o Muy buenas
o Buenas
o Normales
o Malas
o Muy malas
Añade algo que quieras decir sobre esto:

2. En la clase me siento mal con algunos de mis compañeros
o Casi siempre
o A menudo
o Algunas veces
o Pocas veces
o Casi nunca
Añade algo que quieras decir sobre esto:

3. Algunos alumnos tienen que soportar que otros se metan con ellos
o Casi siempre
o A menudo
o Algunas veces
o Pocas veces
o Casi nunca
Añade algo que quieras decir sobre esto:

4. Las conductas negativas son castigadas y los castigos son justos
o Casi siempre
o A menudo
o Algunas veces
o Pocas veces
o Casi nunca
Añade algo que quieras decir sobre esto:

5. Preguntas de la escala de Likert

Anexo 6

No escribas nunca nombres (el tuyo, tampoco); escribe números.

SOCIOGRAMA
Tu número y curso:

A.- Elige a tres compañeros con los que te gustaría hacer un trabajo de grupo que va a tener una nota importante para una asignatura

B.- ¿Con qué tres compañeros no querrías hacer un trabajo de grupo que va a tener una nota importante para una asignatura?

C.- Elige a tres compañeros con los que te gustaría quedar el fin de semana

D.- ¿Con qué tres compañeros no te gustarían quedar el próximo fin de semana?

E.- Elige a tres compañeros con los que te gustaría estar el próximo curso en la misma clase

F.- ¿Con qué tres compañeros no te gustarían estar el próximo curso en la misma clase?

6. Preguntas del sociograma