

INTERVENCIÓN DE TUTORÍA ENTRE IGUALES PARA LA MEJORA DE LOS VÍNCULOS EN ESCOLARIDAD PRIMARIA

PEER TUTORING INTERVENTION FOR THE IMPROVEMENT OF BONDING IN ELEMENTARY SCHOOLING

Pelaz Mota, Diego; del Valle, Macarena Verónica

Diego Pelaz Mota

diego.pelmot@educa.jcyl.es

Junta de Educación de Castilla y León, España

Macarena Verónica del Valle

mdelvalle1989@gmail.com

Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT-CONICET-Universidad Nacional de Mar del Plata), Argentina

Contextos de Educación

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-e: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

vol. 1, núm. 34, 2023

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 21 Marzo 2023

Aprobación: 09 Mayo 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6934114002/>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7992252>

Resumen: El rechazo entre iguales es una conducta frecuente en la Educación Primaria. La tutoría entre iguales se ha sugerido como una herramienta potencial para la mejoría en las conductas de rechazo en la escolaridad primaria y la promoción de vínculos afectivos y conductas prosociales. Por ello, el objeto del estudio es realizar una intervención de tutoría entre iguales para mejorar las conductas de rechazo en la escolaridad primaria y la promoción de vínculos afectivos y conductas prosociales. Participaron 25 niños y niñas españoles de primer grado de primaria. Antes y después de realizar la intervención de tutoría entre iguales, se aplicaron dos test sociométricos: de nominación entre iguales y de asociación de atributivos perceptivos. También se realizaron observaciones participantes y no participantes. Se observaron mejorías en conductas puntuales vinculadas con los niños rechazados, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

Palabras clave: escolaridad primaria, educación física, intervención, sociometría.

Abstract: Peer rejection is a behavior that is frequently encountered in primary education. Peer tutoring has been suggested as a potential tool for the improvement of rejecting behaviors in primary school and the promotion of affective bonds and prosocial behaviors. Therefore, the object of this study is to carry out a peer tutoring intervention aimed at improving rejection behaviors in primary education and promoting affective bonds and prosocial behaviors. Twenty-five Spanish boys and girls in first grade of primary school participated in the study. Before and after the peer tutoring intervention, two sociometric tests were applied: peer nomination and attributive association. Participant and non-participant observations were also conducted. Improvements were observed in specific behaviors associated with the rejected children, both quantitatively and qualitatively.

Keywords: primary school, physical education, intervention, sociometric.

INTRODUCCIÓN

Dentro de la escuela actual existe una preocupación creciente sobre el bienestar socioemocional de todos y cada uno de los escolares (Taylor, Oberle, Durlak y Weissberg, 2017). Desde etapas tempranas, los niños y niñas aprenden a interactuar y diferenciar estructuras de relación beneficiosas para sí mismos (García-Bacete, 2014). Un modelo esencial de relación para su desarrollo proviene de sus iguales, donde se da forma a un contexto social básico para el aprendizaje de habilidades y procesos interpersonales, indispensable para la adecuada construcción de la dimensión socioemocional (García-Bacete, Sureda García y Monjas Casares, 2010). Estas relaciones interpersonales de la infancia son un campo de prácticas que ayudan a adquirir una serie de herramientas y bagajes que les servirá a lo largo de su vida (Sureda, Vellibre, García y Monjas, 2005).

Por este motivo, diversidad de investigadores (Avramidis, Strogilos, Aroni y Kantaraki, 2017; García-Bacete, Jiménez Lagares, Muñoz Tinoco, Monjas Casares, Sureda García, Ferrá Coll, Martín Antón, Marande Perrín y Sanchiz Ruiz, 2013) han creado instrumentos válidos y estandarizados para evaluar qué escolares son rechazados por sus iguales y cuáles son sus motivos. Con ello se busca actuar de forma específica sobre aquellos escolares rechazados, evitando que sean aislados y privados de vivencias necesarias para su desarrollo integral y previniendo el acoso escolar (Han, Zhang y Zhang, 2017; Kollerova y Smolik, 2016; Suárez-García, Álvarez-García y Rodríguez 2020).

Desde este marco, Lucas-Molina, Pulido-Valero y Solbes-Canales (2011) agrupan al alumnado en cinco categorías dependiendo de las acumulaciones positivas y/o negativas que se obtienen en los test sociométricos: (1) Niños y niñas *preferidos* (obtienen valoraciones positivas de sus compañeros en el test sociométrico y se observan conductas de ayuda, cooperación, apoyo y conductas prosociales que favorecen el bienestar de sus iguales); (2) Niños y niñas *rechazados* (están relacionados con conductas disruptivas y/o violentas contra sus iguales; dentro del test sociométrico, acumulan una llamativa obtención de valoraciones negativas de los demás); (3) Niños y niñas *ignorados* (sus conductas pasan desapercibidas por los demás, son apacibles, tienen pocas relaciones interpersonales y aceptan las normas grupales; en el test sociométrico no obtienen valoraciones positivas ni negativas); (4) Niños y niñas *controvertidos* (pueden tener conductas disruptivas con unos escolares en concreto, sin embargo, con otros realizan conductas prosociales; dentro del test sociométrico se halla un gran número de valoraciones positivas y negativas) y (5) Niños y niñas *promedio* (son escolares que no se encuentran reflejados en las anteriores categorizaciones; presentan valoraciones positivas y/o negativas de forma aislada).

En este sentido, es de vital importancia que la escuela promueva comportamientos y actitudes inclusivas entre todos los escolares (Juvonen, 2018). Los docentes deben adquirir responsabilidad en el desarrollo integral del alumnado, modelando las habilidades socioemocionales para identificar, comprender y gestionar las emociones y apoyar conductas prosociales de ayuda, cuestionando los prejuicios adquiridos hacia otros compañeros (García-Bacete, 2014). Por lo tanto, el docente debe conocer de manera precisa, a través de test sociométricos, el estado socioemocional de sus escolares, así como su estatus social con el objetivo de crear intervenciones para mejorar las relaciones entre los escolares (García-Bacete, Musitu Ochoa y Llopis Lluca, 2019).

Desde esta premisa, en el presente estudio se ha utilizado la tutoría entre iguales para desarrollar la dimensión socioemocional del alumnado. Este método se encuentra dentro de los métodos cooperativos que promueven un aprendizaje por el cual los escolares construyen su propio conocimiento (Delgado, Hortigüela, Ausín y Abella, 2017). Radica en un trabajo por parejas donde existe una relación asimétrica ya sea en formación, preparación previa o habilidades socioemocionales (Duran, Flores, Mosca y Santiviago, 2014), diferenciándose el rol del tutor frente al tutorado. El docente debe estructurar el aprendizaje de tal forma que aporte beneficios a ambos roles (Molina Díaz, Benet Gil y Domenech Vidal, 2019). Para ello, Topping (2015) señala que, en primer lugar, el docente debe seleccionar a un tutor que pueda responder a las necesidades del tutorado, haciendo que conjuntamente tengan un reto intelectual. En segundo lugar, utilizar las asimetrías

que existen entre ambos con el objetivo de desarrollar un aprendizaje mutuo (Duran *et al.*, 2014). Por último, estructurar tareas donde se fomente la comunicación y la co-construcción del aprendizaje (Thurston, Van de Keere, Topping, Kosack, Gatt, Marchal, Mestdagh, Schmeinck, Sidor y Donnert, 2007).

Dicha metodología cooperativa desarrolla una serie de beneficios en múltiples áreas, tanto en el tutor como en el tutorado. Las más destacables son la mejora del autoconcepto y la autoestima (ya que cada miembro puede aportar una visión nueva a la tarea), el aumento de la motivación intrínseca (debido a que los alumnos se sienten cada vez más competentes para realizar la tarea encomendada gracias co-construcción del aprendizaje), la promoción de la creación de vínculos afectivos y de pertenencia al grupo y la mejora de la asertividad y la empatía (Moliner, Flores y Duran, 2011). Además, aumentan las oportunidades de aprendizaje de los tutorados debido a la atención personalizada que crea un clima de confianza donde se facilita el planteo de dudas o cuestiones sin temor a equivocarse (Duran *et al.*, 2014; Molina Díaz *et al.*, 2019). Por su parte, el tutor realiza un proceso metacognitivo para desgranar qué sabe, debiendo ampliar la información para facilitar el aprendizaje de su tutorado (Duran Gisbert, 2006).

Al respecto, existen diferentes estudios y experiencias que avalan el uso de la tutoría entre iguales para mejorar el clima del aula (Linaje y Cotán Fernández, 2020; Moliner *et al.*, 2011; Salazar y Murrieta, 2013). Por ejemplo, Salazar y Murrieta (2013) realizaron un estudio con un grupo en el que existían conductas disruptivas, faltas de respeto entre los niños y las niñas y nula inclusión. A través del uso de la tutoría entre iguales y el juego cooperativo, lograron reducir dichas conductas y observar una mejoría de la inclusión de los alumnos excluidos. Este tipo de estudios señalan además efectos favorables de transferencia como la mejoría de resultados académicos, el desarrollo de las habilidades interpersonales y una disminución significativa de la exclusión social.

En función de los hallazgos empíricos, las tutorías entre iguales se sugieren como una herramienta promisorio para el abordaje de las problemáticas de rechazo entre iguales. Así, el objetivo de este estudio fue realizar una intervención de tutoría entre iguales para mejorar las conductas de rechazo en la escolaridad primaria y la promoción de vínculos afectivos y conductas prosociales.

MÉTODO

Descripción de los participantes

El proceso de intervención se realizó en el marco del área de la Educación Física de una escuela pública de Valladolid con un grupo de 25 niños y niñas de primero de Primaria (13 niñas y 12 niños). En función de las observaciones iniciales, se evidencia que el comportamiento en el aula es adecuado, prestan atención, se interesan por las actividades propuestas y realizan las tareas encomendadas. Un aspecto a tener en cuenta es la competitividad: los estudiantes suelen generar disputas por el primer puesto incluso frente a actividades cooperativas. Llega a tal extremo este problema que los niños y las niñas se enfrentan para salir o entrar en clase antes que los demás. Aun así, se pueden plantear todo tipo de actividades con normalidad.

Técnicas de recolección de datos

En primer lugar, se utilizó la observación directa, tanto de forma previa a la intervención, como durante la misma. Se hizo foco en las conductas tanto positivas como negativas que surgían de manera espontánea en el aula. Se contó con un observador participante y un observador no participante. Los datos fueron sistematizados en (1) un cuaderno de campo, (2) un diario de observador externo y (3) un diario de sesión, en el cual se anotan reflexiones a partir de las conductas o sucesos registrados en (1) y (2).

En segundo lugar, se utilizaron dos técnicas de tipo Test Sociométrico: de nominación entre iguales y de asociación de atributivos perceptivos. Este tipo de técnicas permite recabar datos sobre las relaciones que existen entre el alumnado y verificar quiénes son los aceptados y quiénes los rechazados teniendo registradas las elecciones personales de cada escolar, en qué contexto se da esa elección y el por qué. Las evaluaciones fueron realizadas al principio y al final de la intervención.

Con respecto al método de tres nominaciones, se utilizó la propuesta de García-Bacete (2006), según la cual el alumnado debe elegir a tres compañeros con los que más les gusta estar o no en diferentes contextos, a saber, para el presente estudio, el recreo y el espacio de Educación Física. En particular se pregunta “¿Quiénes son los tres niños o niñas con los que más te gusta jugar en el recreo/trabajar en Educación Física?” y “¿Quiénes son los tres niños o niñas con los que menos te gusta jugar en el recreo/trabajar en Educación Física?”. También se pregunta a los niños por qué eligen a los mencionados compañeros.

Por su parte, el método de asociación de atributos perceptivos (Avramidis *et al.*, 2017; Hartshorne y May, 1928–1930), une los adjetivos utilizados habitualmente por el alumnado de un rango de edad con el nombre de un compañero de su clase. Específicamente se pregunta a los niños y niñas “Adivina quién es el niño/a de tu clase que: (1) tiene más amigos, (2) el más triste, (3) al que más quiere la profesora, (4) el más alegre, (5) el que más ayuda a los demás, (6) el que más sabe, (7) el que menos amigos tiene. (8) el que más molesta a los demás; (9), el que menos sabe y (10) al que menos quiere la profesora”.

PROCEDIMIENTO

Antes de implementar el programa, se aplicaron los instrumentos (pre-test) y se realizaron observaciones durante las tres semanas previas al proceso de intervención. Se destacó a Diego y Marcos como los dos escolares con mayor dificultad de aceptación entre sus compañeros. Luego, se planteó una propuesta de intervención didáctica mediante la tutoría entre iguales (Topping, 2015), la cual propicia la creación de vínculos afectivos y de pertenencia al grupo. Para esto se formaron parejas (estables durante toda la propuesta de intervención didáctica) en función de ciertos parámetros por orden de prioridad: (1) los alumnos que son rechazados por sus iguales se emparejaron con niños o niñas cuyas virtudes fueran las siguientes: pacientes, cooperativos y con una mayor destreza motriz; (2) que exista una relación asimétrica entre los escolares (Duran Gisbert, 2006) donde el tutor tuviera mayor destreza motriz que su tutorado; (3) se unieron entre sí los alumnos que se habían rechazado mutuamente en la sociometría.

A continuación, se procedió a implementar la intervención, la cual tuvo una duración de seis sesiones distribuidas en dos semanas (tres sesiones semanales). Las sesiones 1 y 4 tuvieron una duración de 30 minutos y las restantes tuvieron una duración de 60 minutos. Cada sesión comenzaba con un recordatorio de los conceptos vistos anteriormente, a la que seguía una fase de dinamización mediante un juego con el fin de motivar al alumnado. A continuación, se planteaba la parte principal de la sesión, orientada hacia el desarrollo de los objetivos de disminución de conductas negativas y promoción de conductas positivas de integración y cooperación. Las sesiones terminaban mediante una reflexión final con los escolares acerca de los aspectos sucedidos durante el desarrollo de la clase. Esta estructura se adaptaba a las sesiones que duraban treinta minutos, en las que se eliminaba la fase de dinamización. Las parejas se enfrentaban al reto propuesto buscando una co-construcción en el aprendizaje y promoviendo la comunicación para resolver la actividad (Thurston *et al.*, 2007). Además, se estimuló al alumnado promoviendo la comunicación y las conductas de ayuda (Duran Gisbert, 2006).

La mayoría de las actividades propuestas fueron en pareja, buscando el estrechamiento de vínculos afectivos, conductas de ayuda/apoyo y comunicación. Asimismo, en las sesiones de media hora se plantearon retos cooperativos. En estos retos, los papeles principales, como héroes, se asignaron a los alumnos rechazados para propiciar la aceptación del resto del alumnado y no solo de la pareja propuesta. Asimismo, se plantearon dos actividades para observar el comportamiento del alumnado. Estas actividades fueron un pilla-pilla

(donde para salvarse debían abrazar a sus compañeros) y un masaje con pelota. El rol docente fue el de guiar el aprendizaje, interviniendo únicamente en los casos necesarios para orientar a los estudiantes si se observaba que estaban tomando caminos incorrectos para resolver la actividad. Además, se utilizaron retroalimentaciones basadas en el lenguaje positivo para animar y apoyar a los escolares.

RESULTADOS

La observación del grupo previa al proceso de intervención permitió detectar la existencia de escolares que tienen una menor relación con el resto, existiendo dos niños que destacan por tener características particulares: (1) Diego rechaza el contacto directo con los demás, se siente más cómodo relacionándose con personas adultas, se frustra con facilidad si no cumple las expectativas, no se adapta a entornos cambiantes o ruidosos llegando a bloquearse, no tiene afinidad con sus iguales y en los recreos se encuentra aislado. (2) Marcos tiene un retraso en el lenguaje, por lo que tiene dificultades a la hora de comunicarse, realiza movimientos repetitivos, se aísla de las actividades propuestas sentándose en una esquina y es competitivo. Por el contrario, se relaciona con sus iguales, pero estos no le tienen en consideración. Los dos escolares tienen en común la ausencia de un diagnóstico y sus movimientos corporales, ya sean andando o realizando cualquier tipo de actividad, no son coordinados.

Luego se analizaron los resultados del test sociométrico desde una perspectiva grupal. No se encontraron diferencias entre las elecciones y rechazos en los diferentes contextos (i.e., recreo, clase Educación Física) sobre los que se interrogó a los escolares; por consiguiente, no se hizo distinción entre los diferentes contextos propuestos en el test sociométrico. En la figura 1 puede observarse la comparativa de las elecciones y rechazos realizados por el alumnado en el pre-test. En el eje X aparece el alumnado codificado mediante un número, en el eje Y las acumulaciones de elecciones y rechazos de cada escolar. Debe aclararse que, si bien cada uno de los 25 niños y niñas debía nominar a tres compañeros, tanto para las elecciones como para los rechazos (un total de 150 nominaciones), algunos solo quisieron nominar a uno o dos compañeros. A pesar de que se insistió en la pregunta, no se forzó a estos niños y niñas a señalar a un segundo o un tercer compañero. Además, algunos niños estuvieron ausentes durante el período de evaluaciones. Esto llevó a que el total de nominaciones (tal como se presenta en el gráfico durante el pre-test) fuera de 140 (en lugar del total de 150).

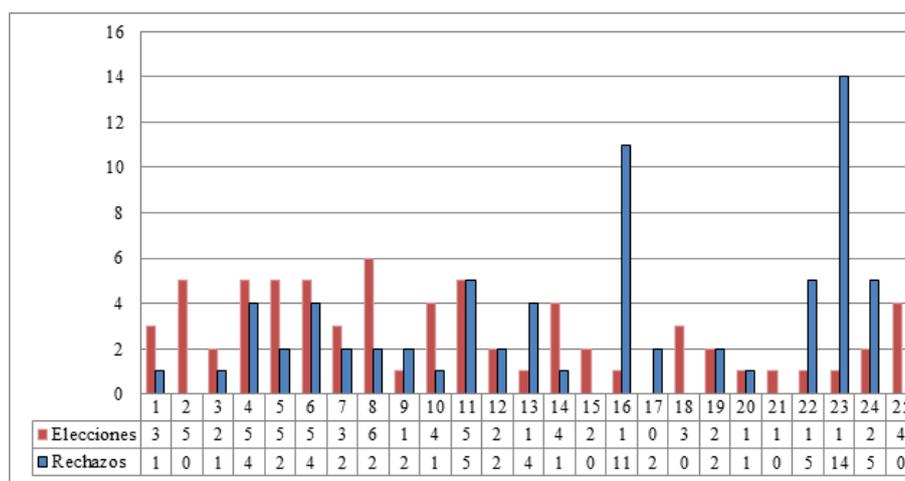


FIGURA 1
Comparativa de elecciones y rechazos del pre-test.

Los resultados sugieren que todos los niños y niñas tienden a recibir una cantidad semejante de elecciones y rechazos, exceptuando dos casos llamativos donde el número de rechazos es significativamente superior: Diego (23) y José (16). Asimismo, se puede apreciar que hay varios niños y niñas que acumulan muy pocos

votos, tanto positivos como negativos. Además, Marcos (22), quien fue identificado en las observaciones como un niño con características particulares respecto del resto del grupo (conductas de aislamiento), no surge en el sociograma como un niño destacadamente rechazado. Los motivos de rechazo más comunes utilizados en el sociograma entre los escolares fueron *no son mis amigos*, *no me ayudan* y *molestan mucho*. De igual forma, los motivos de elección entre los estudiantes fueron *son mis amigos* y *me ayudan*.

Respecto a los análisis pre-intervención de los atributos perceptivos, se observa en particular que el 36% del alumnado señala a Diego (23) como *el más triste* y el 44% lo señala como *el que menos amigos tiene*. Por otra parte, el 76% del alumnado señala a José (16) como *el niño/a que más molesta* y el 28% lo señala como *al que menos quiere la profesora*. En cambio, respecto a los atributos positivos, la mayoría de los estudiantes otorgan los atributos como *tiene más amigos*, *el que más sabe* o *el que más ayuda a los demás*, a tres alumnos particularmente (i.e., 4, 5 y 11).

Después de poner en práctica la intervención didáctica, se compararon los resultados pre-intervención y post-intervención. En la figura 2 se muestran los resultados grupales del sociograma. En la Figura 3 se comparan los rechazos del alumnado en la pre-intervención y en la post-intervención. Los datos que aluden a los alumnos rechazados contemplan un leve cambio: hay una disminución significativa en los rechazos hacia Diego (23), pero han aumentado los votos negativos hacia otros alumnos, en particular, uno de ellos, Marcos (22), quien ya fuera identificado en la observación inicial. Los motivos de rechazo más comunes vuelven a ser *no son mis amigos*, *no me ayudan* y *molestan mucho*.

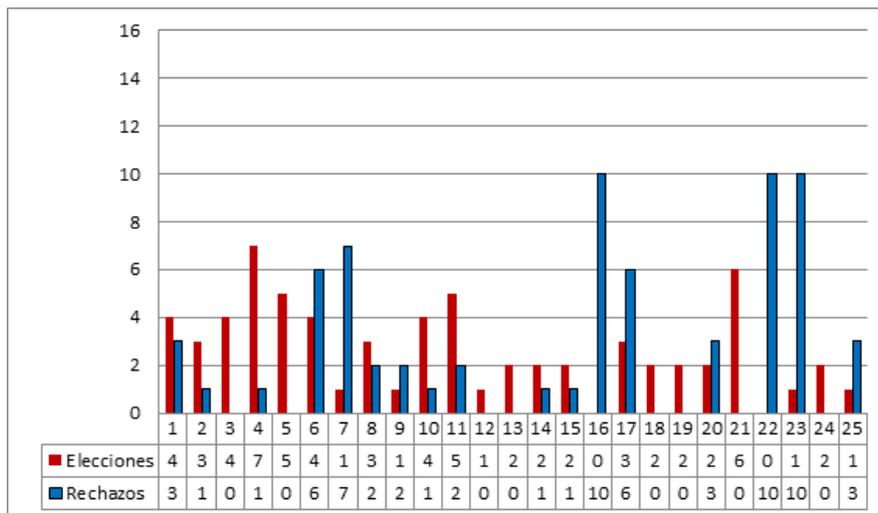


FIGURA 2
Comparativa de elecciones y rechazos del post-test.

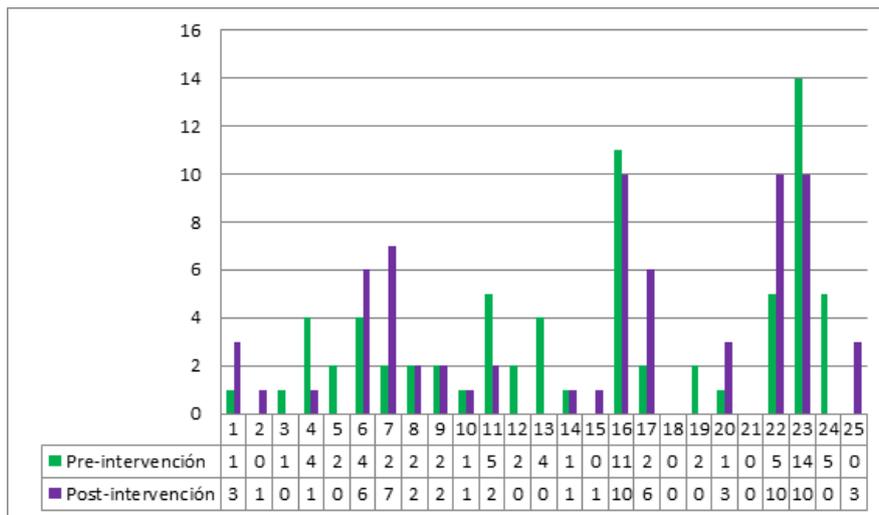


FIGURA 3
Comparativa pre-post intervención de rechazos

Desde una perspectiva individual se puede percibir un cambio en algunas de las elecciones. Es importante recordar aquí que un criterio a cumplir para la formación de parejas durante la intervención era unir entre sí a los alumnos que se han rechazado mutuamente en el test sociométrico. Múltiples escolares han cambiado la percepción que tenían de sus parejas al principio y, por consiguiente, no han dado su voto negativo a sus compañeros establecidos, pero tampoco su voto positivo. Por ejemplo, el par tutor de Diego, que en un primer momento le había proporcionado tanto el voto como los atributos negativos, ha cambiado de criterio y no le da ni voto ni atributos negativos, pero tampoco positivos. Por su parte, el compañero de José, en contraposición al anterior, le ha seguido otorgando el voto y los atributos negativos. Finalmente, el par tutor de Marcos lo señala tanto antes como después de la intervención como quién no le gustaría compartir la clase de Educación Física, pero, si bien previo a la intervención le había indicado como el niño/a que menos amigos tiene, luego de la intervención le otorga ese atributo a otro compañero.

El método de asociación de atributos perceptivos posterior a la intervención señala que la mayor parte de los atributos negativos continúan acumulándose en Diego (23) y José (16), aunque se observan también algunas mejoras. La nominación de Diego (23) como “*el más triste*” se reduce de 36% a 32%, y su nominación como “*el que menos amigos tiene*” se reduce de 44% a 36%. Respecto a José (16), su nominación como “*el que más molesta*” pasa de 76% a 56%, pero su nominación como “*al que menos quiere la profesora*” asciende de 28% a 40%. Los atributos positivos continúan acumulándose en los alumnos 4, 5 y 11.

Para terminar, se exponen también algunos de los resultados que se derivan del análisis de los datos recogidos en la observación. Al comenzar a implementar la intervención, se propuso un juego de relevos cooperativos donde se pudo observar que los alumnos rechazados quedan últimos para ser elegidos por sus compañeros. Asimismo, se encontraron tanto conductas positivas como negativas en general al interior del grupo. Se destacaron las siguientes observaciones:

- a. Clara falla varias veces el lanzamiento hacia su compañera y la clase comienza a gritar “¡Cambio, cambio, cambio!”. Clara comienza a llorar e interviene el maestro.
 - b. Los últimos que quedan por salir son por orden: Jorge, Aitor, Esperanza, Diego y José.
 - c. En la segunda ronda vuelve a tocarle a Clara, pero esta vez le apoyan cuando falla. Además, los pases se realizan mejor y todos se apoyan y se halagan.
 - d. En la segunda ronda, los últimos que quedan son Diego y José.
- (Diario del observador externo, 1º sesión)

En el transcurso de las sesiones se fue observando que las conductas positivas se iban asentando en la clase de Educación Física, demostrando que el alumnado daba más importancia a la consecución de los objetivos en grupo y en pareja que de manera individual. Sin embargo, se podían apreciar algunas conductas individualistas y negativas en los escolares. Por ejemplo:

- a. Por otro lado, Pablo sintió frustración ya que se rige por una lógica competitiva. Además, le cuesta aceptar ayuda de los demás (él tiene que ser el mejor); este tipo de actividades le van a aportar aspectos positivos. Como aspectos positivos destaco el afán de ayuda de muchos miembros de clase. Unos se preocuparon de inflar y atar los globos, otros de hablar con los alumnos que aún no tenían el globo atado diciendo quién sabía (Diario de sesión, sesión 2)
- b. Al comenzar la actividad, observo varias parejas donde surgen conductas de ayuda, sobre todo Nieves y su pareja Diego. Le enseñaba a lanzar el balón desde el hombro (Cuaderno de campo, sesión 3)
- c. Respetaron los turnos de lanzado e intercambiaron los papeles sin problemas mostrando, así, conductas de respeto. Los alumnos rechazados entre sus iguales han estado cómodos con la actividad. Además, Diego, que no lleva bien el contacto directo, ha estado agarrado de la mano de su compañera todo el tiempo (Cuaderno de campo, sesión 5)

En el tramo final de la intervención didáctica, se propuso otra actividad cooperativa volviéndose a manifestar varias conductas negativas, aunque con menor frecuencia que en la sesión inicial. Por otro lado, también sobresalen algunas conductas positivas.

- a. Un alumno no decidía a quién pasar y los compañeros le increparon por tardar en lanzar. También, Pablo lanzó el balón lejos sin querer y sus compañeros se lo reprocharon ya que perdían tiempo (Cuaderno de campo, sesión 5)
- b. Los niños rechazados suelen ser los últimos en ser seleccionados. En cambio, José pide el balón constantemente y le lanzan el balón al principio. A partir de la segunda vez que realizamos esta actividad, el grupo clase comenzó a animar a los distintos lanzadores que se iban sucediendo (Cuaderno de campo, sesión 5)

Para finalizar, se observaron varias conductas positivas en los juegos cooperativos donde se introdujeron héroes (este rol lo sustentaban niños rechazados):

- a. El feedback final ha sido positivo. Todo el alumnado aplaudió y felicitó a Diego y José por su actuación (Cuaderno de campo, sesión 4)

Se ha podido identificar que la mayoría de las conductas de ayuda se observaron en actividades por parejas. De igual forma, las conductas de apoyo y respeto se han dado principalmente en los juegos cooperativos. Por otro lado, en los retos donde se tiene en cuenta el tiempo se puede constatar que se encuentran más conductas negativas que en el resto de las actividades. Igualmente, se ha podido apreciar tanto en Diego como en José conductas relacionales, esto resulta de interés ya que los mismos no se aíslan, sino que intentan entablar conversaciones. También es importante destacar que las conductas negativas registradas durante las observaciones de la intervención se dan en muchos alumnos y no solamente en los escolares rechazados. Respecto a la asimetría existente en la tutoría entre iguales, se ha observado comunicación entre la pareja para resolver el reto propuesto y correcciones de la técnica del lanzamiento o recepción del balón si existía algún elemento que se pudiera mejorar. En especial, a Diego se lo observó a gusto con la pareja asignada ya que en los juegos aceptó el contacto directo.

DISCUSIÓN

Existen diversos estudios que sugieren la utilidad e importancia del uso de la tutoría entre iguales para mejorar el clima del aula (e.g., Linaje y Cotán, 2020; Salazar y Murrieta, 2013). Además, diversidad de investigadores (e.g., Avramidis *et al.*, 2017; García-Bacete *et al.*, 2013) han creado instrumentos válidos y estandarizados para evaluar qué escolares son rechazados por sus iguales, en qué contexto se da esa elección y el por qué. En este sentido, el objetivo principal de este estudio fue realizar una intervención de tutoría entre iguales para mejorar las conductas de rechazo en la escolaridad primaria y la promoción de vínculos afectivos y conductas prosociales.

En una evaluación y observación inicial del grupo, se destacó la existencia de dos niños que tenían menor relación con el resto: Diego y Marcos. No obstante, al aplicar el test sociométrico (pre-test), se detectó que la mayor parte de los rechazos informados por los propios niños se acumulaban en Diego y José, con los siguientes motivos: “no son mis amigos”, “no me ayudan” y “molestan mucho”. Estas causas concuerdan con la investigación de Sureda *et al.* (2005) donde se expone que la segunda razón de rechazo, detrás de la agresión física, son las características escolares, entre las que destacan “no portarse bien en clase” o “molestar en clase”. Los datos provenientes de la evaluación de atributos perceptivos negativos durante el pre-test son congruentes con los hallazgos surgidos de la evaluación de tres nominaciones.

Particularmente, la observación, aunque señalaba la existencia de dos niños que no tenían una estrecha vinculación con el resto de los escolares, no había registrado que fueran los únicos receptores de las conductas negativas surgidas en clase, ya que este tipo de conductas se repartían más o menos por igual entre todo el alumnado. Estas discrepancias entre los datos de la observación y los de las evaluaciones sociométricas señalan, en primer lugar, la importancia de la triangulación de los datos para la investigación, sea desde un enfoque cuantitativo o cualitativo (Aguilar Gavira y Barroso Osuna, 2015). En segundo lugar, el uso del test sociométrico como herramienta diagnóstica o evaluativa en educación (García-Bacete *et al.*, 2019). En tercer lugar, las discrepancias entre las percepciones de los observadores y los propios niños y niñas destacan lo fundamental del aporte de estos últimos para la co-construcción de la información fidedigna sobre el clima escolar (Bradbury-Jones y Taylor, 2015).

En referencia a los niños y niñas preferidos, en el método de las tres nominaciones los resultados muestran que las elecciones no muestran picos en ningún alumno en particular, pero, por el contrario, el método de asociación de atributos señala fundamentalmente a tres alumnos como los preferidos. Unificando los datos, esto puede deberse a que en el método de las tres nominaciones los escolares han elegido a sus amistades; en cambio, en el método de asociación de atributos optan por escoger a las personas que más se acercan a la cualidad planteada. Es decir, los tres estudiantes señalados son apreciados y respetados por el alumnado, aunque a la hora de trabajar o jugar prefieren hacerlo con otras amistades y no necesariamente con ellos (Martín, Muñoz de Bustillo, Rodríguez y Pérez, 2008).

Acerca de las elecciones sobre los compañeros con los que les gustaría *jugar en el recreo o trabajar en Educación Física*, no se observaron diferencias entre los contextos, sino que los niños y niñas tendían a nombrar a los mismos compañeros para una u otra actividad. Esto discrepa con la propuesta del enfoque contextual que sugiere considerar los diferentes escenarios y tareas en los que se producen las interacciones sociales (Muñoz de Bustillo y Martín, 2007; Sheridan *et al.*, 2003). Así, otros estudios han comprobado que el alumnado tiende a atribuir contenidos interpersonales diferenciados en función del contexto en el que se desarrollen: el patio es percibido como el lugar en el que predominan los contenidos de tipo afectivo y de resolución de conflictos, mientras que al aula se le asignan contenidos de carácter marcadamente intelectual (Muñoz de Bustillo y Martín, 2007; Martín y Muñoz de Bustillo, 2009). Es posible que la clase de educación física será también percibida como un espacio de tipo afectivo. Se sugiere que futuras investigaciones continúen indagando sobre este aspecto.

Con respecto a la intervención, la literatura sugiere a la tutoría entre iguales como una herramienta efectiva para crear ambientes de trabajo positivos. Esta metodología propicia situaciones de ayuda entre los escolares, ya que al existir una asimetría, el tutor otorga una ayuda individualizada a su tutorado. En el caso de la presente intervención, se observó efectivamente la existencia de estas actitudes de colaboración y ayuda. Además, a través de la sociometría, se observó que en algunos casos se ha mejorado el concepto que se tenía del compañero (Duran Gisbert, 2006; Duran *et al.*, 2014). Uno de ellos, el compañero de Diego, quien ha cambiado sus nominaciones negativas después de haber trabajado en pareja con él.

La evaluación sociométrica realizada luego de la intervención mostró una disminución en los votos negativos hacia Diego y José, aunque especialmente para el caso del primero de ellos. No obstante, la técnica de tres nominaciones exige en sí misma que esas nominaciones negativas o rechazos sean asignadas a alguien, por

lo que se observó un aumento en las elecciones negativas hacia dos escolares más, uno de ellos, Marcos. Esto supone una desventaja en el uso de esta técnica. En este sentido, a pesar de que la técnica de tres nominaciones conlleva diversas ventajas metodológicas (Cillessen y Marks, 2017), luego de realizar la intervención para la mejora del clima escolar cada niño o niña debe de todos modos continuar eligiendo con quién no desea jugar o trabajar, dificultando esto una evaluación cuantitativa sobre la disminución de la cantidad de rechazos en el grupo.

Asimismo, aunque hayan descendido los rechazos hacia Diego y José en el método de las tres nominaciones, siguen estables las acumulaciones en el método de atributos perceptivos negativos otorgando, la mayor parte de estudiantes, a José y Diego cualidades negativas como “*el más triste*”, “*el que menos sabe*” o “*el que más molesta a los demás*”. Por lo tanto, aunque sí que se pueda observar una leve mejoría (principalmente en Diego), no es posible concluir una aceptación real del alumnado rechazado ya que en los dos casos los rechazos se mantienen elevados en comparación con los del resto de los escolares.

La conducción de este estudio y las evaluaciones realizadas llevan a reflexionar sobre la importancia de implementar programas de intervención duraderos, no solo dirigidos hacia el alumno rechazado, sino también al contexto general en el que el alumnado se mueve (profesores, alumnos, familias; García-Bacete, 2014). De esta forma, uno de los caminos beneficiosos para integrar a los escolares rechazados es la metodología cooperativa, en concreto la tutoría entre iguales, ya que se ha comprobado que este tipo de metodología involucra a todos los estudiantes estrechando vínculos afectivos e integrando en las actividades a los niños y niñas rechazados (Moliner *et al.*, 2011; Salazar y Murrieta, 2013).

Los hallazgos deben ser considerados a la luz de las limitaciones del estudio. En primer lugar, la intervención tuvo una duración breve. Futuros estudios deben indagar sobre los efectos a mediano plazo de intervenciones como la presente, así como la influencia de la duración de las intervenciones sobre el clima escolar. Además, la tutoría entre iguales solamente se puso en práctica en el área de Educación Física, debiendo explorar aún el efecto de estas intervenciones en otras áreas. Tal como se señaló previamente, se sugiere que las intervenciones sean integrales y engloben varios contextos. Aun así, la intervención permitió observar una mejoría en las interacciones del grupo, especialmente hacia un alumno puntual, corroborando que la tutoría entre iguales promueve la comunicación entre la pareja y permite una co-construcción en el aprendizaje (Duran Gisbert, 2006; Thurston *et al.*, 2007).

REFERENCIAS

- Aguilar Gavira, S., y Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K. y Kantarakí, C. T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational Research Review*, 20, 68-80. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.004>
- Bradbury-Jones, C., y Taylor, J. (2015). Engaging with children as co-researchers: challenges, counter-challenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2), 161-173. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.864589>
- Cillessen, A. H., y Marks, P. E. (2017). Methodological choices in peer nomination research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 157, 21-44. <https://doi.org/10.1002/cad.20206>
- Delgado, V., Hortigüela, D., Ausín, V. y Abella, V. (2017). Evaluación formativa a través de metodologías activas: Proyecto RadioEdUBU. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 19-24. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.693>
- Duran Gisbert, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Aula de Innovación Educativa*, 153, 153-154. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/85865>

- Duran, D., Flores, M., Mosca, A. y Santiviago, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2(1), 31-39. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/41>
- García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437-451. <https://doi.org/10.1174/021037006778849585>
- García-Bacete, F. J. (Coord.). (2014). *El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal. Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria*. Fundación Dávalos-Fletcher.
- García-Bacete, F. J., Jiménez Lagares, I., Muñoz Tinoco, M. V., Monjas Casares, M. I., Sureda García, I., Ferrá Coll, P., Martín Antón, L. J., Marande Perrín, G., y Sanchiz Ruiz, M. L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 145-154. <https://www.apuntesdpsicologia.es/index.php/revista/article/view/317>
- García-Bacete, F. J., Musitu Ochoa, G. y Llopis Lluca, A. I. (2019). ¿Por qué no nos gustan algunos compañeros? Razones de los escolares de primero y segundo curso de educación primaria. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 33-50. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1667>
- García-Bacete, F. J., Sureda García, I., y Monjas Casares, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/92121>
- Han, Z., Zhang, G., y Zhang, H. (2017). School bullying in urban China: Prevalence and correlation with school climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1116. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101116>
- Hartshorne, H., y May, M. S. (1928-1930). *Studies in the nature of character*. Macmillan.
- Juvonen, J. (2018). The potential of schools to facilitate and constrain peer relationships. In W. Bukowski, K. Rubin, B. Laursen (Eds), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, (pp. 491-509). The Guildford Press.
- Kollerova, L., y Smolik, F. (2016). Victimization and its associations with peer rejection and fear of victimization: Moderating effects of individual-level and classroom-level characteristics. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 640-56. <https://doi.org/10.1111/bjep.12129>
- Linaje, E., y Cotán Fernández, A. (2020). Acoso escolar en un centro que implementa tutorías entre iguales. *Ciencia y Educación*, 4(2), 75-8 <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp75-86>
- Lucas-Molina, B., Pulido-Valero R. y Solbes-Canales, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23(2), 245-251. <https://www.psicothema.com/pdf/3878.pdf>
- Martín, E., y Muñoz de Bustillo, M. C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21(3), 439-445. <https://www.psicothema.com/pdf/3651.pdf>
- Martín, E., Muñoz de Bustillo, M. C., Rodríguez, T. y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382. <https://www.psicothema.com/pdf/3495.pdf>
- Molina Díaz, M., Benet Gil A., y Doménech Vidal, A. (2019). La tutoría entre iguales: Un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 277-292. <https://doi.org/10.5209/RCED.57271>
- Moliner, L., Flores, M. y Durán, 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. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1900>
- Muñoz de Bustillo, M. C., y Martín, E. (2007). «El mapa de mi ciudad escolar»: una guía para analizar la convivencia en la escuela. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 43-48). Grupo Editorial Universitario.

- Salazar, C. y Murrieta, R. (2013). Desarrollo personal e integración social: Una experiencia de aprendizaje cooperativo mediante la tutoría entre iguales en la escuela primaria. La peonza. *Revista de Educación Física para la Paz*, 8, 3-10. <https://es.scribd.com/document/213736640/peonza-ne8>
- Sheridan, S. M., Buhs, E. S. y Warnes, E. D. (2003). Childhood peer relationships in context. *Journal of School Psychology*, 41, 285-292. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00049-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00049-9)
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D. y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>
- Sureda, I., Vellibre, M. M., García, F. G. y Monjas, M. I. (2005). Motivos de aceptación y rechazo entre iguales en el contexto escolar de primaria. En *Actas del II Congreso anual sobre fracaso escolar*. <http://www.fracasoescolar.com/congresesp/conclusiones2005.htm>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school - based social and emotional learning interventions: A meta - analysis of follow - up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, K.J., Kosack, W., Gatt, S., Marchal, J., Mestdagh, N., Schmeinck, D., Sidor, W. y Donnert, K. (2007). Aprendizaje entre iguales en Ciencias Naturales de Educación Primaria: Perspectivas teóricas y sus implicaciones para la práctica en el aula. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 477-496. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i13.1242>
- Topping, K. J. (2015). Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>