

<https://doi.org/10.30827/reugra.v30.27091>

Artículos Originales

Tutoría entre pares y su relación con habilidades sociales del estudiante de formación profesional

Peer tutoring and its relationship with social skills of vocational training students

Información

Fechas:

Recibido: 2023.01.10

Aceptado: 2023.11.19

Publicado: 2023.12.30

Correspondencia:

Alfonso Jesús Gil López
alfonso.gil@unirioja.es

Conflicto de intereses:

No existe conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

Autorías

Alicia Sánchez Ortiz¹

Ana María Antelm Lanzat²  0000-0001-7122-1511

Claudia Tobías Marín³  0000-0002-1980-9956

Alfonso Jesús Gil López³  0000-0002-8180-4769

¹CIPFP Ciutat de l'Aprenent, España.

²CIPFP Misericordia, España.

³Universidad de La Rioja, España.

Cómo citar este trabajo:

Sánchez Ortiz, A., Antelm Lanzat, A., Tobías Marín, C., & Gil López, A. J. (2023). Tutoría entre pares y su relación con habilidades sociales del estudiante de formación profesional. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. 30, 58-74. <https://doi.org/10.30827/reugra.v30.27091>

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar la relación entre la tutoría entre pares con algunas habilidades sociales del estudiante de formación profesional, el autoconocimiento, la comunicación y la proactividad. En este estudio se consideran dos figuras de la tutoría entre pares, el par tutor y el par tutorado. Los participantes en esta investigación son 582 estudiantes de diversas familias de Formación Profesional de la provincia de Valencia en España. Los datos se recogen a través de un cuestionario. Los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes de formación profesional consideran que estudiar conjuntamente con otros compañeros les ayuda a mejorar su aprendizaje, sin embargo, apenas se hace uso de esta práctica de enseñanza. Además, se comprueba que el autoconocimiento, las habilidades de comunicación y la proactividad se relacionan significativamente con el par tutor y el par tutorado. Esta investigación avanza en el estudio sobre la figura de tutoría entre pares al analizarlo conjuntamente con las habilidades sociales de los estudiantes. Además, este trabajo abre caminos hacia la mejora de la enseñanza a través de la implementación efectiva de la tutoría entre pares en el estudiante de formación profesional.

Palabras clave: tutoría entre pares, autoconocimiento, habilidad de comunicación, proactividad, Formación Profesional

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the relationship between peer tutoring and some social skills of the professional training student, self-knowledge, communication and proactivity. In this study, two figures of peer tutoring are considered, the tutor peer and the tutored peer. The participants in this research are 582 students from various Vocational Training families in Valencia, Spain. The data is collected through a questionnaire. The results show that vocational training students consider that studying together with classmates helps them improve their learning. However, this teaching practice is rarely used. Moreover, self-knowledge, communication skills and proactivity are found to be significantly related to the tutor peer and the tutored peer. This work advances the study of the figure of peer tutoring by analyzing it with the student's social skills. In addition, this work opens paths towards improving teaching by effectively implementing peer tutoring in the student's vocational training.

Keywords: peer tutoring, self-knowledge, communication skills, proactivity, vocational training

Introducción

La tutoría entre pares se ha señalado como un sistema de instrucción en el que los estudiantes enseñan a otros estudiantes. Esta tutoría se considera una práctica educativa eficaz, en este sentido, los estudiantes tutorados mejoran sustancialmente sus resultados académicos frente a los estudiantes que no reciben este tipo de intervención (Bloom, 1984).

Topping (1996) definió a los tutores pares como personas de similares grupos sociales que no son docentes profesionales pero que ayudan a otros a aprender y ellos mismos aprenden a través de la enseñanza. En este método de enseñanza se diferencian dos tipos de participantes, el compañero en tareas de tutor, que facilita y orienta, y el compañero en tareas de tutorado, que recibe orientación y seguimiento de su desempeño en el aprendizaje (Gómez y Gil, 2019).

La literatura ha señalado que la tutoría entre pares es una forma efectiva de aprendizaje (Greenwood et al., 1989). Sin embargo, la efectividad de esta tutoría estaría relacionada con las interacciones específicas entre pares. Como señalan King et al. (1998), las interacciones que se consideran efectivas son aquellas que apoyan la participación de los estudiantes en procesos cognitivos de orden superior, como, por ejemplo, proporcionar explicaciones elaboradas, hacer preguntas apropiadas, dar tiempo suficiente para que el compañero piense antes de esperar que responda a una pregunta, y usar habilidades de comunicación de apoyo como escuchar atentamente a una respuesta del compañero y dar retroalimentación y aliento.

Explorar las relaciones entre algunas habilidades sociales del estudiante y la función tutoría entre pares podría ayudar a identificar las características que delimitan a la figura de tutoría entre pares, tanto en la figura de par tutor como de par tutorado. Por ello, este trabajo propone como objetivo analizar las relaciones entre las figuras del par tutor y el par tutorado con algunas habilidades sociales del estudiante de formación profesional. Este análisis permite avanzar en el proceso de intervención educativa a través de la tutoría entre pares al conocer las habilidades que serían más relevantes en los procesos de intervención a través de esta figura de instrucción. Además, esta investigación contribuye a la literatura académica sobre la formación profesional que, como señala Morales Valero (2021), no es muy abundante.

Marco conceptual

La tutoría entre pares

La tutoría entre pares se ha definido como un método de aprendizaje que implica la creación de parejas para establecer una relación asimétrica, basada en el rol del tutor o de la tutoría que se realiza, que tiene un objetivo común,

que es conocido y compartido, y que se logra sobre la base de un marco de relación que está intencionalmente planeado con anticipación por el profesorado (Duran y Monereo, 2005). Para Roscoe y Chi (2007), la tutoría entre pares se define como el reclutamiento de un estudiante para proporcionar instrucción individual a otro estudiante, acompañado de la asignación explícita de los participantes a los roles de “tutor” y “tutorado”. Por lo general, el tutor es más experto o avanzado que el alumno tutorado, pero en algunas variaciones de tutoría, esta brecha de conocimiento es mínima. Como máximo, a nivel fundamental, es la tarea de instrucción y los roles asimétricos de tutor y tutorado lo que distingue la tutoría entre iguales de otras formas de aprendizaje entre iguales.

Así, en la figura de tutoría entre pares se distingue, por un lado, el compañero que actúa en funciones de tutor (tutor par) y el compañero que actúa en funciones de tutorado (tutorado par). Los compañeros (pares) tutores facilitan el aprendizaje de los estudiantes al ayudar a aclarar el contenido específico del curso y promover el uso de estrategias de estudio adecuadas. Las funciones del tutor son, entre otras, las de apoyar a los tutorados en su proceso de formación integral, identificar dificultades relacionadas con el estudio y analizar posibles soluciones, y promover el desarrollo de estrategias y recursos para el aprendizaje autónomo. Por su parte, los compañeros (pares) tutorados se apoyan en la aclaración de dudas o temas que no quedaron claros en las sesiones de clase. Para Roscoe y Chi (2007), uno de los aspectos más clave de la tutoría entre pares es que los estudiantes enseñan a otros estudiantes, además, supone un potencial para apoyar el aprendizaje tanto de los estudiantes tutorados como de los tutores. En este sentido, la creencia de que los tutores se benefician académicamente, junto con costos más bajos y la gran cantidad de tutores potenciales, ha proporcionado una clara justificación para los programas de tutoría entre pares.

Los estudios de tutoría entre pares han encontrado resultados educativos positivos, pero diferentes, para tutores y tutorados. Para los tutores se ha señalado una mejora en las habilidades de liderazgo y enseñanza, así como una mayor confianza, y para los tutorados una mayor satisfacción y una experiencia de aprendizaje enriquecida (Burgess et al., 2014). En particular, los estudios han explorado los efectos del rendimiento académico en los alumnos, así como en la comunicación y la colaboración (Seo y Kim, 2019). Además, el par tutor permite afrontar intervenciones al alumnado con problemas de aprendizaje, como señalan Mercer et al. (2011), se puede agregar el aprendizaje de tutoría entre pares haciendo que los niños más débiles y más fuertes practiquen juntos. En el trabajo de Barwasser et al. (2021) se pone de manifiesto que la intervención a través de la tutoría entre pares tiene un efecto positivo en la fluidez de palabras de estudiantes de educación secundaria de bajo rendimiento con el alumnado con problemas de aprendizaje y con trastornos del comportamiento emocional.

Se han señalado ciertos rasgos que permiten caracterizar al compañero que actúa como tutor (Clerici y Lucca, 2020). Por ejemplo, se trata de un estudiante regular que tiene habilidad y disposición para el trabajo cooperativo, además, de otras habilidades como la comunicación, el liderazgo, el respeto y la empatía, a lo que se le uniría que el tutor pierde la categoría de autoridad propia del docente, lo que le permitiría ser un aliado del tutorado para conseguir los objetivos de aprendizaje que le son propios.

Habilidades sociales del estudiante y su relación con la tutoría entre pares

Las habilidades sociales se identifican con las facultades para construir relaciones positivas, especialmente con diversos individuos y grupos, utilizando una variedad de métodos como las habilidades de comunicación y resolución de conflictos. Los argumentos más comunes para identificar a las habilidades sociales son que involucran la comunicación y la interacción con otros (Little et al., 2017). Por ejemplo, Gresham y Elliott (1984) definieron las habilidades sociales como conductas aprendidas socialmente aceptables que permiten a una persona interactuar con otras de manera que suscita respuestas positivas y ayuda a evitar respuestas negativas. Por su parte, Phillips (1978) definió las habilidades sociales como la interacción entre una persona y su entorno y la capacidad de iniciar y mantener relaciones interpersonales.

Estas habilidades también incluyen la capacidad de resistir la presión y de buscar y ofrecer ayuda. En general, estas habilidades son relevantes en la figura de la tutoría entre pares (Gottfried et al., 2019), pues ayudan a la interacción entre par tutor y par tutorado y permiten el desarrollo de destrezas de orden superior, como, por ejemplo, la reflexión. En nuestro trabajo se han considerado tres habilidades sociales clave en el proceso de interacción como son: el autoconocimiento, la comunicación y la proactividad.

El **autoconocimiento** se refiere al conocimiento de los propios estados mentales, habilidades y limitaciones y su papel en la configuración del comportamiento. Como señalan Valencia-Medina y Carmona Orantes (2021), el autoconocimiento significa desarrollar habilidades para dirigir la atención hacia el mundo interior, a la par que tomar conciencia de uno mismo, entender las propias emociones y su influencia en la experiencia y en la conducta, a la vez que expresarlas de una manera adecuada al contexto. Para Schaffner (2020) existen cinco razones por las que el autoconocimiento es esencial para el crecimiento psicológico: (1) satisface el deseo de aprender y dar sentido a las experiencias, (2) previene la discordia entre las autopercepciones y las percepciones que otros tienen de nosotros, (3) nos emancipa de los caprichos irracionales de nuestro inconsciente, (4) facilita las respuestas proactivas más que reactivas y, (5) se considera un primer paso necesario para un cambio positivo. Por todo ello, el autoconocimiento está unido a los procesos de aprendizaje (Ng, 2014). El ser conscientes de nuestras cualida-

des y necesidades permite avanzar para cambiar y enfrentarse a los retos de manera proactiva. El autoconocimiento puede ser una habilidad clave que facilite al par tutor en su tarea de apoyo y al par tutorado que ayude en la autorregulación involucrada en los procesos de aprendizaje (García Sánchez y Bausela Herreras, 2004). Además, el autoconocimiento es una de los ejes de la madurez personal, que a su vez se constituye en el eje de la formación (De la Herrán Gascón, 2004) y de las relaciones con los demás.

La habilidad de **comunicación** se refiere a la capacidad de una persona para expresar sus ideas correctamente y hacerse entender y comprender por el otro. La comunicación es clave en el desarrollo humano, en lo cognitivo, lingüístico y social (Alain y Vejarano, 2016). Se han señalado algunas características clave que identifican a una adecuada habilidad de comunicación (Ramón-García et al., 2012). De entre estas características destacan la empatía, la cordialidad y el respeto. La empatía se refiere a comprender y experimentar desde la posición del otro. La cordialidad resulta del compromiso de tolerancia hacia el otro. El respeto se refiere a la consideración a la otra persona. Estas características de la comunicación son esenciales en el proceso de enseñanza por pares (Nomura et al., 2017). Los estudiantes necesitan comprender las materias, y esto depende en gran parte de la comunicación. Además, las buenas comunicaciones minimizan los posibles sentimientos incómodos durante los procesos de enseñanza a través de la figura de la tutoría entre pares. A nivel general, se ha señalado que la competencia comunicativa es esencial para el ejercicio de cualquier tipo de actividad docente (Jiménez-Fontana et al., 2018). Pues, la comunicación permite promover la interacción entre docentes y discentes y genera ambientes de confianza que permite superar barreras psicológicas de interacción.

En lo que se refiere a la proactividad. La principal característica distintiva de la proactividad es emprender algunas iniciativas para cambiar el entorno, lo que significa que un individuo tiene la capacidad de dar forma al entorno de una manera que reemplaza la capacidad del entorno para dar forma a los comportamientos (Cybal-Michalska, 2019). La conducta proactiva se identifica con los siguientes rasgos: búsqueda del cambio, percepción de oportunidades, creación de situaciones, manifestación de iniciativa y realización de actividad. Para Grant y Ashford (2008), la conceptualización de la proactividad avanza en dos maneras significativas. En primer lugar, no se trataría de centrarse en las personalidades del individuo que tiende a comportarse de forma más o menos proactiva, sino que la iniciativa personal se centra en conductas más directamente proactivas en sí mismas. En segundo lugar, la iniciativa personal expande más allá de una definición de personalidad proactiva, para avanzar a comportamientos que producen cambios y que tienen una visión amplia de futuro. En este sentido, el individuo más reactivo por naturaleza podría tener menos probabilidad de mantener el éxito a largo plazo, pues no toman medidas preventivas para cambiar resultados adver-

sos. En el campo de la tutoría entre pares y, concretamente, en la figura de la tutorización se ha señalado que el apoyo proactivo mejora el potencial de aprendizaje de los estudiantes (Watts, 2011). Pues permite asumir responsabilidades de las acciones y aprender de los errores, tanto al par tutor como al par tutorado.

Método

Objetivos de investigación

En este trabajo se plantean cuatro objetivos de la investigación empírica: (1) conocer el hábito de estudio del alumnado de formación profesional, (2) conocer la percepción de este tipo de estudiante sobre el alcance de su hábito de estudio, (3) conocer la valoración por este tipo de estudiante acerca de las figuras de compañero tutor, el estudiante tutor y el estudiante tutorado, y (4) analizar las relaciones entre las figuras de compañero tutor con las habilidades relacionales - el autoconocimiento, la comunicación y la proactividad del estudiante.

Recogida de datos y participantes

La metodología de investigación fue la encuesta, que se llevó a cabo a través de un cuestionario "on line". Los cuestionarios se cumplimentaron por los estudiantes en su horario habitual de clase. Antes de cumplimentar los cuestionarios a los estudiantes se les explicó el objetivo de la investigación y se resolvieron las dudas que se podrían plantear. El conjunto de encuestas se realizó en un único Centro educativo, "Ciutat de L'Aprenent" en Valencia en España. Este Centro educativo se trata de un Centro Integrado Público de Formación Profesional. Se eligió este Centro por ser significativo del conjunto de especialidades de formación profesional. En este sentido, este Centro cuenta con 25 ciclos formativos que recogen el conjunto de once familias profesionales de formación profesional. Además, los estudiantes de este Centro educativo tienen un perfil similar al conjunto del alumnado de formación profesional en Centros públicos. Por ejemplo, cierta similitud en el número de estudiantes matriculados en Grado Medio y Grado Superior, en relación al género, el porcentaje de alumnos suele ser algo superior al de alumnas, y existe cierta desigualdad en la elección del tipo de especialidad, por ejemplo, existe un perfil más masculino en especialidades como "electricidad y electrónica", y con un perfil más femenino en especialidades como "sanidad" (Vinader-Segura et al., 2021).

En la Tabla 1 se indican las características de los estudiantes participantes en el estudio.

Tabla 1. Participantes en el estudio

VARIABLES	N	%
Sexo		
Hombre	293	50,3
Mujer	289	49,7
Área de especialización		
Artes y humanidades	63	10,8
Ciencias	75	12,9
Enseñanzas técnicas	121	20,8
Otras áreas de especialización	323	55,5
N	582	100

Como se observa en la Tabla 1, existe una proporción similar de alumnos y alumnas, el 50,3% y el 49,7% respectivamente. En cuanto a las áreas de especialización el 10,8% del estudiantado pertenecía al área de artes y humanidades, el 12,9% era del área de ciencias en sus diversas extensiones, el 20,8% estudiaba enseñanzas técnicas y el 55,5% pertenecía a diversas áreas de formación profesional.

Además de los datos que aparecen en la tabla, se analizó la edad de los estudiantes. Así, la media de edad del estudiantado era de 21,8 años con una desviación típica de 7,2 y un rango de edad de 15 a 61 años de edad. En cuanto al número de hermanos, la media era de 1,4 con un rango de 0 a 10 hermanos. La edad media de los padres era de 53,9 años y de las madres de los estudiantes de 51,6 años.

Medida de los constructos

En este trabajo se examina la figura de la tutoría entre pares y su relación con algunas variables sociales, como son: el autoconocimiento, la comunicación y la proactividad.

Para examinar la figura de la tutoría entre pares, en primer lugar, se preguntó al alumnado sobre sus hábitos de estudio. En segundo lugar, se abordó propiamente la figura de la tutoría entre pares. Siguiendo a Gómez y Gil (2018), se diferenció entre el estudiante en tareas de tutor y el estudiante en tareas de tutorado. Ambas figuras se midieron a través de dos ítems, estos dos ítems pretenden conocer la percepción del estudiante sobre su aprendizaje cuando ayuda a otro compañero o es ayudado por otro compañero. En tercer lugar, para medir las habilidades sociales relacionadas con la figura de compañero tutor se siguió el trabajo de Rosique (2012). Así, el autoconocimiento se mide a través de cuatro ítems, por ejemplo, "uso mis habilidades para mejorar" o "asunción de responsabilidad". La habilidad de comunicación se midió a través de cuatro ítems, que hacen referencias a "la escucha activa" y a la "habilidad para trabajar con compañeros y compañeras", entre otros aspectos. La proactividad se midió a través de cuatro ítems, por ejemplo, se

preguntó a los estudiantes “si les gustaba defender sus ideas” o si “buscaban nuevas formas de hacer las cosas”. Los constructos relacionados con el estudiante tutor y las habilidades sociales se midieron a través de escala Likert de siete puntos.

Resultados y análisis de resultados

En el Gráfico 1 se presentan los hábitos de estudio del alumnado de formación profesional. Se trataba de conocer si, con regularidad, el alumno estudiaba solo o acompañado de otros estudiantes.

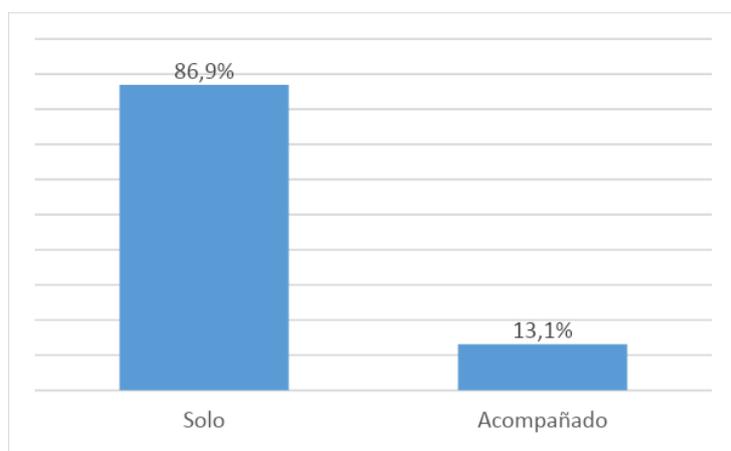


Gráfico 1. Hábitos de estudio – porcentaje de alumnado que estudia solo o acompañado

Como se observa en el Gráfico 1, el 86,9% del alumnado (506 estudiantes) señala que con regularidad estudia sin apoyo de otros estudiantes y el 13,1% del alumnado (76 participantes) estudia habitualmente con otros compañeros o compañeras.

Los gráficos 2 y 3 presentan la percepción del estudiante sobre sus sensaciones cuando ayudan o son ayudados por sus compañeros y compañeras.

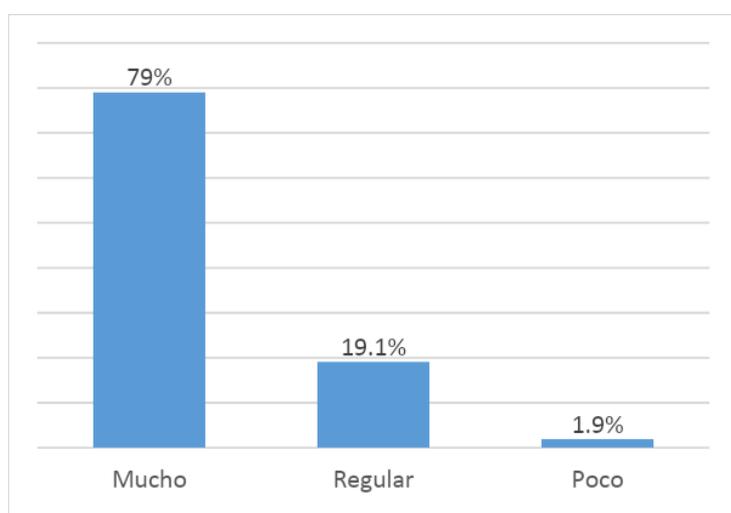


Gráfico 2. Sensación de “sentirse bien” cuando se ayuda a un compañero en sus tareas de clase

Como se observa en el Gráfico 2, el 79,0% de los estudiantes señala que se encuentra muy bien cuando ayuda a otro de sus compañeros en sus tareas de clase, el 19,1% señala que se encuentra regular y solo el 1,9% señala que no tiene una buena sensación cuando ayuda a sus compañeros.

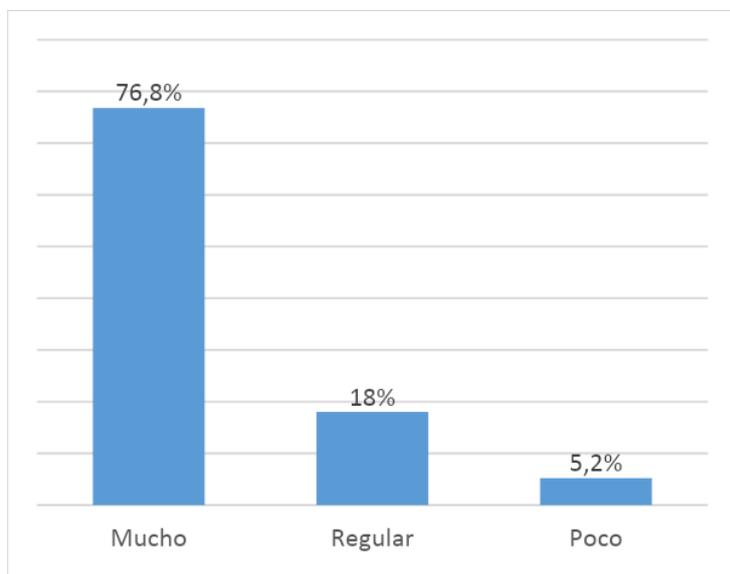


Gráfico 3. Sensación de "sentirse bien" cuando se ayuda a un compañero en sus tareas de clase

El Gráfico 3 muestra los porcentajes de percepción de las sensaciones del estudiante cuando es ayudado por otros compañeros. Así, el 76,8% de los estudiantes señala que se siente muy bien cuando es ayudado en sus tareas de clase por algunos de sus compañeros, el 18,0% indica que se siente regular, y únicamente el 5,2% indica que no tiene una buena sensación cuando es ayudado en sus tareas de estudio por sus compañeros.

En la Tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos que identifican al estudiante como tutor.

Par en tareas de tutor	Media	Desviación típica
<i>Par en tareas de tutor</i>	5,1	1,1
Cuando leo una actividad a un compañero mejoro mi aprendizaje	5,1	1,5
Ayudo a los compañeros en las tareas de clase	5,1	1,4

Tabla 3. Estadísticos descriptivos sobre el par como tutor

Como se observa en la Tabla 3, tanto el constructo "par como tutor", como los dos ítems que lo miden, "cuando leo una actividad a un compañero mejoro mi aprendizaje" y "ayudo a los compañeros en tareas de clase" obtienen una puntuación de 5,1 en la escala Likert.

En la Tabla 4 se señalan los estadísticos descriptivos que identifican el par como tutorado.

Par en tareas de tutorado	Media	Desviación típica
<i>Par en tareas de tutorado</i>	4,7	1,3
Cuando mis compañeros me ayudan mejor en el aprendizaje	5,2	1,6
Me ayudan mis compañeros en las tareas de clase	4,2	1,6

Tabla 4. Estadísticos descriptivos sobre el par como tutorado

Como se observa en la Tabla 4, el constructo “par como tutorado” tiene una puntuación de 4,7 en la escala Likert. Por su parte el ítem “cuando mis compañeros me ayudan mejor en el aprendizaje” obtiene una puntuación de 5,2 y el ítem “me ayudan mis compañeros en las tareas de clase” es valorado con una puntuación de 4,2 en la escala Likert.

La Tabla 5 recoge los estadísticos descriptivos de las habilidades de los estudiantes de formación profesional relacionadas con el emprendimiento, concretamente, el autoconocimiento, la comunicación y la proactividad.

	Media	Desviación típica
<i>Autoconocimiento</i>	5,7	0,9
Uso mis habilidades en lo que domino	5,9	1,1
Iniciativa para hacer cosas nuevas	5,1	1,3
Conciencia de riesgo	5,5	1,4
Asumir responsabilidad	6,6	1,0
<i>Comunicación</i>	5,2	1,0
Atención y escucha a los demás	5,9	1,2
Trabajo en equipo	5,3	1,6
Influencia en los demás	4,6	1,6
Búsqueda de amistades	4,9	1,6
<i>Proactividad</i>	5,6	0,9
Importancia del emprender	5,4	1,5
Actitud positiva al cambio	5,7	1,2
Autoafirmación	5,5	1,3
Actitud hacia la mejora	5,7	1,1

Tabla 5. Estadísticos descriptivos sobre el autoconocimiento, la habilidad de comunicación y la proactividad

Como muestra la Tabla 5, el autoconocimiento recibe una valoración de 5,7 en la escala Likert, el ítem que más puntuación tiene en esta escala es la asunción de responsabilidad. La comunicación recibe una valoración de 5,2 en la escala, el ítem que más puntuación recibe es la atención y escucha a los demás. La proactividad recibe una puntuación de 5,6, en esta escala, la actividad hacia el cambio y la actitud hacia la mejora reciben las mayores puntuaciones por los estudiantes.

Por último, las tablas 6 y 7 muestran las correlaciones de Pearson entre el estudiante como tutor y el estudiante tutorado con las habilidades del estudiante.

Constructos	Par tutor	Autoconocimiento	Comunicación	Proactividad
Par tutor	1			
Autoconocimiento	0,276**	1		
Comunicación	0,359**	0,457**	1	
Proactividad	0,207**	0,610**	0,367**	1

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Como se observa en la Tabla 6, existe una relación estadísticamente significativa entre el par como tutor y el autoconocimiento (0,276**), la comunicación (0,359**) y la proactividad (0,367**).

Por otro lado, aunque no sea objeto de análisis en esta investigación, se observa una relación estadísticamente significativa entre el autoconocimiento y la habilidad de comunicación (0,457**) y la proactividad (0,610**) y entre la comunicación y la proactividad (0,367**).

Constructos	Par tutorado	Autoconocimiento	Comunicación	Proactividad
Par tutorado	1			
Autoconocimiento	0,132**	1		
Comunicación	0,205**	0,457**	1	
Proactividad	0,115**	0,610**	0,367**	1

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

La Tabla 7 muestra una relación estadísticamente significativa entre el estudiante como tutorado y el autoconocimiento (0,132**), la comunicación (0,205**) y la proactividad (0,115**).

Conclusiones

Este trabajo ha tenido como objetivo examinar la relación entre la tutoría entre pares y algunas habilidades sociales críticas. Se ha optado por analizar este tipo de habilidades, porque, si bien las definiciones de estas habilidades pueden variar en los comportamientos específicos, casi todos involucran aspectos de comunicación social e interacción con otros en un contexto social (Little et al., 2017). Por ello, se consideran claves en la figura de la tutoría entre pares, donde las habilidades de iteración son fundamentales para este tipo de intervención educativa (Fantuzzo et al., 1989).

En relación a los tres primeros objetivos concretos de investigación, que pretendían examinar la percepción del estudiante de formación profesional acerca de la figura de la tutoría entre pares, se podría indicar, primero, los bajos porcentajes de estudiantes que indican que con normalidad estudian acompañados. Segundo, los altos porcentajes de estudiantes que indican sentirse cómodos cuando ayudan o son ayudados en sus tareas de aprendizaje. Tercero, tanto en tareas de tutor como tutorado, el estudiante concede altas valoraciones a los aprendizajes fruto de las acciones de tutoría. Es-

Tabla 6. Análisis de correlación de Pearson entre el estudiante como tutor y el autoconocimiento, la comunicación y la proactividad

Tabla 7. Análisis de correlación de Pearson entre el estudiante como tutorado y el autoconocimiento, la comunicación y la proactividad

tos resultados estarían en la línea con trabajos como los de Clerici y Lucca (2020), que señalan que la tutoría entre pares es valorada positivamente por los estudiantes, aunque no es una estrategia muy utilizada por el estudiantado. Además, como se ha señalado a lo largo de este trabajo, la eficiencia de la tutoría ha sido remarcada por la literatura. Por ejemplo, Bowman-Perrott et al. (2013) señalan que la tutoría entre pares es una intervención efectiva en el aprendizaje. De hecho, los beneficios de la tutoría entre pares pueden ser instructivos, sociales y afectivos (Knezic et al., 2019).

En relación al cuarto de los objetivos, que pretendía examinar las relaciones entre las figuras de tutoría entre pares y las habilidades sociales del estudiante. Los datos de esta investigación señalan que las tres habilidades sociales que se han analizado – autoconocimiento, habilidad de comunicación y proactividad, se relacionan positiva y significativamente tanto con la figura del par tutor como con la figura del par tutorado. Lo que vendría a señalar que las habilidades sociales son un referente en el análisis de la tutoría entre pares (Greene et al., 2018; Gumpel y Frank, 1999). Por ello, el desarrollo de este tipo de habilidades en el estudiante de formación profesional ayudaría a intervenir más eficientemente en esta estrategia de intervención educativa. Más concretamente, la correlación más alta, tanto entre el estudiante tutor como el estudiante tutorado, se encuentra en la habilidad de comunicación. Como señalan Kwofie et al. (2020), el desarrollo de habilidades y competencias de comunicación ha sido aceptado como una de las acciones sociales significativas para mejorar el desempeño de la comunicación en la gestión, la psicología y la comunicación general. Este resultado estaría en línea con Frymier y Houser (2000), que indican que la comunicación es una habilidad especialmente significativa en el desarrollo del aprendizaje y en la motivación de los estudiantes. En este sentido, el par tutor debe tener habilidad para escuchar a sus pares y explicar los contenidos con claridad, el par tutor puede ayudar a su compañero en la medida que descomponga las ideas complejas en argumentos que sean más sencillos de transmitir. El par tutor y el par tutorado deben sentirse cómodos en la comunicación, haciéndola informal y amable, de esta forma, puede surgir un compromiso entre ambos actores, lo que puede repercutir en el establecimiento de elevadas metas de aprendizaje para los dos pares.

Por todo lo señalado, la figura de la tutoría entre pares ayudaría a mejorar los resultados académicos de los estudiantes. No obstante, coincidimos con Hornby y Greaves (2022) cuando señalan que, en la intervención de este tipo de tutorías, los estudiantes deberían jugar un papel activo en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes podrían turnarse y tener oportunidades para servir como tutores y tutorados. Así, se pueden encontrar momentos en que el emparejamiento de estos estudiantes sea tal que uno de los estudiantes tenga habilidades más avanzadas que el otro de los estudiantes. Además, la planificación de la tutoría debería implicar la inclusión de

una gran variedad de materiales que permitan diferentes tipos de instrucción y respuestas. Por ejemplo, una tarea puede implicar que el tutor guíe al alumno tutorado a través de los pasos con una secuencia visual del problema y luego les permita completar un problema similar, paso a paso, mientras usan la secuencia visual para verificar su progreso.

Limitaciones del trabajo y líneas de investigación

Este trabajo se basa en la percepción de los estudiantes acerca de la figura de la tutoría entre pares, aunque la percepción en este tipo de trabajos es importante, pues da a conocer el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, en posteriores investigaciones se podrían analizar experiencias concretas con este tipo de actividades de enseñanza, esto permitiría conocer su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes pares. Por otro lado, el trabajo empírico se ha desarrollado en un único Centro educativo, por ello, aunque el Centro educativo presenta una gran diversidad de estudiantado y, también, de niveles de educación, lo que lo haría representativo de sistema de formación profesional, los resultados habría que tomarlos con precaución. Por otro lado, las relaciones significativas que se han encontrado entre las tres habilidades sociales consideradas abre caminos a la investigación más concreta sobre las relaciones entre este tipo de habilidades en los estudiantes de formación profesional.

Contribuciones de autoría

Alicia Sánchez Ortiz, se ha encargado del estudio de campo, búsqueda bibliográfica y redacción del documento.

Ana María Antelm Lanzat, se ha encargado del estudio de campo, búsqueda bibliográfica y redacción del documento.

Claudia Tobías Marín, se ha encargado del diseño del cuestionario y la validación del mismo mediante un estudio piloto. Ha colaborado con la búsqueda bibliográfica, redacción del documento, y análisis de los datos.

Alfonso Jesús Gil López, se ha encargado del diseño del cuestionario y la validación del mismo mediante un estudio piloto. Ha colaborado con la búsqueda bibliográfica, redacción del documento, y análisis de los datos.

Referencias

Alain, L., & Vejarano, R. (2016). Alternativas tecnológicas para mejorar la comunicación de personas con discapacidad auditiva en la educación superior panameña. *Revista de Educación de la Universidad de Granada (REUGRA)*, 23, 219-235.

Barwasser, A., Urton, K., & Grünke, M. (2021). Effects of a peer-tutorial reading race-track on word fluency of secondary students with learning disabilities and emotional behavioral disorders. *Frontiers in Psychology*, 12, 671385

Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one to-one tutoring. *Educational Researcher*, 13, 4-16.

Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55.

Burgess, A., McGregor, D., & Mellis, C. (2014). Medical students as peer tutors: a systematic review. *BMC Medical Education*, 14(1), 115-122.

Clerici, C., & Lucca, L. S. (2020). La tutoría entre pares y la figura del tutor en el primer año de la formación docente no universitaria: la mirada del ingresante. *RAES*, 12(20), 13-26.

Cybal-Michalska, A. (2019). Proactivity in career and identity styles in the world oriented towards global change. En: Kantola, J. I., Nazir, S., & Barath, T. (Eds.). *Advances in human factors, business management and society. AHFE 2018*. Advances in intelligent systems and computing, vol. 783. Springer, Cham.

De la Herrán Gascón, A. (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11-50.

Duran, D., & Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15(3), 179-199.

Fantuzzo, J. W., Riggio, R. E., Connelly, S., & Dimeff, L. A. (1989). Effects of reciprocal peer tutoring on academic achievement and psychological adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 173-177.

Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219.

García Sánchez, J. N., & Bausela Herreras, E. (2004). Regulación del conocimiento de la persona, de la tarea y de estrategia en relación a la escritura con las coherencia y productividad de la composición escrita en niños/as y sin dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento. *Revista de Educación*, 334, 223-234.

Gómez, M. P., & Gil, A. J. (2018). El estilo de aprendizaje y su relación con la educación entre pares. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 221-237.

Gottfried, M., Garcia, E., & Kim, H. Y. (2019). Peer tutoring instructional practice and kindergartners' achievement and socioemotional development. *Educational Studies*, 45(5), 593-612.

Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3-34.

Greenwood, C. R., Delquadri, J., Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81, 371-383.

Greene, I., Tiernan, A. M., & Holloway, J. (2018). Cross-age peer tutoring and fluency-based instruction to achieve fluency with mathematics computation skills: A randomized controlled trial. *Journal of Behavioral Education, 27*(2), 145-171.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review, 13*, 292-301.

Gumpel, T. P., & Frank, R. (1999). An expansion of the peer tutoring paradigm: Cross-age peer tutoring of social skills among socially rejected boys. *Journal of Applied Behavior Analysis, 32*(1), 115-118.

Hornby, G., & Greaves, D. (2022). Peer Tutoring. In: *Essential evidence-based teaching strategies* (pp. 83-93). Springer, Cham.

Jiménez-Fontana, R., Aragón, L., & Albendín, G. (2018). Análisis de la incidencia de talleres formativos en el desarrollo de competencias comunicativas en futuros docentes y ambientólogos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 17*(3), 3203.

King, A., Staffieri, A., & Adalgais, A. (1998). Mutual peer tutoring: Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 134-152.

Knezic, D., Meijer, P., Toom, A., Leijen, Ä., Mena, J., & Husu, J. (2019). Student teachers' self-dialogues, peer dialogues, and supervisory dialogues in placement learning. *European Journal of Teacher Education, 42*(5), 539-556.

Kwofie, T. E., Aigbavboa, C., & Thwala, W. (2020). Improving Communication in Non-traditional Communication: The Case of Critical Competencies. En: *Effective Construction Project Delivery*. Springer, Cham.

Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. En Matson, J. L. (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 9-17). Springer International Publishing/Springer Nature.

Mercer, C. D., Mercer, A. R., & Pullen, P. C. (2011). *Teaching students with learning problems*. New York: Pearson.

Morales Valero, M., Resa Navarro, X., & Salas Velasco, M. (2021). La política evaluativa de formación profesional en España. *Revista de Investigación Educativa, 39*(2), 587-606.

Ng, C.-h. C. (2014). Examining the self-congruent engagement hypothesis: The link between academic self-schemas, motivational goals, learning approaches and achievement within an academic year. *Educational Psychology, 34*(6), 730-762.

Nomura, O.; Onishi, H., & Kato, H. (2017). Correction to: medical students can teach communication skills – a mixed methods study of cross-year peer tutoring. *BMC Medical Education, 17*, 187.

Phillips, E. L. (1978). *The social skills basis of psychopathology*. New York: Grune & Stratton.

Ramón-García, R., Segura-Sánchez, M. P., Palanca-Cruz, M. M., & Román-López, P. (2012). Habilidades sociales en enfermería. El papel de la comunicación centrado en el familiar. *Revista Española de Comunicación en Salud, 3*(1), 49-61.

Roscoe, R. D., & Chi, M. T. H. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534-574.

Roscoe, R. D., & Chi, M. T. H. (2008). Tutor learning: the role of explaining and responding to questions. *Instructional Science*, 36, 321-350.

Rosique, M., & Madrid, A. (2012). *Aptitudes emprendedoras de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Región de Murcia*. Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena.

Schaffner, A. K. (2020). What's so great about self-knowledge? Psychology Today. Retrieved May 31, 2021, from <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-art-self-improvement/202005/whats-so-great-about-self-knowledge>

Seo, E. H., & Kim, M. J. (2019). The effect of peer tutoring for college students: Who benefits more from peer tutoring, tutors or tutees? *The New Educational Review*, 58, 97-106

Topping, K. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345.

Valencia-Medina, M., & Carmona Orantes, G. (2021). Análisis del impacto de un curso sobre autoconocimiento personal como media de mejora profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 21-41.

Vinader-Segura, R.; Puebla-Martínez, B., & Navarro-Sierra, N. (2021). Radiografía de la Formación Profesional en España. *REIDOCREA*, 10(20), 1-19.

Watts, T. E. (2011). Supporting undergraduate nursing students through structured personal tutoring: Some reflections. *Nurse Education Today*, 31(2), 214-218.