

La tutoría entre iguales para la mejora de la competencia escrita en educación primaria

Peer tutoring to improve writing competence in primary education

Dra. Mariona CORCELLES-SEUBA. Profesora e Investigadora, Universidad Ramon Llull (marionacs@blanquerna.url.edu).

Dr. Jesús RIBOSA. Profesor Lector, Universidad Autónoma de Barcelona (jesus.ribosa@uab.cat).

Dra. Patricia-Jara CALAFORRA-FAUBEL. Profesora Asociada, Universidad Complutense de Madrid (patcalaf@ucm.es).

Resumen:

Saber escribir es clave para el éxito académico y el aprendizaje a lo largo de la vida. Este estudio presenta y evalúa un programa innovador de tutoría entre iguales («Leemos y escribimos en pareja») para la mejora de la competencia escrita de los estudiantes de educación primaria. Se adoptó un diseño pretest-posttest para evaluar las mejoras en la competencia escrita de 75 estudiantes de quinto y sexto de educación primaria y un diseño descriptivo para analizar las percepciones de docentes y estudiantes sobre la tutoría entre iguales. Los resultados muestran mejoras significativas en todas las dimensiones de la competencia escrita excepto en gramática. Según las valoraciones de los participantes, estas mejoras pueden atribuirse a la organización altamente estructurada de la actividad de escritura que ofrece el programa y a la interacción efectiva entre tutor y tutorado. Tanto estudiantes como docentes destacan un aumento en la motivación hacia la escritura. Sin embargo, para la práctica efectiva de la tutoría entre iguales, se identifican dos retos clave: la formación inicial del rol de tutor y los apoyos para la revisión del texto y la preparación de actividades de mejora por parte del estudiante-tutor. En conclusión, los resultados del estudio sugieren que compartir la capacidad de enseñanza con los estudiantes mediante la tutoría entre iguales puede convertirse en una vía efectiva para la motivación y la mejora de la competencia escrita en la educación primaria.

Palabras clave: escritura, enseñanza de la escritura, competencia escrita, escritura colaborativa, tutoría entre iguales, educación primaria.

Abstract:

Knowing how to write is essential for academic success and lifelong learning. This study presents and evaluates an innovative peer tutoring programme (“Reading and writing in pairs”) for improving the writing skills of primary school students. A pre-test-post-test design

Fecha de recepción del original: 07-08-2024.

Fecha de aprobación: 25-02-2025.

Cómo citar este artículo: Corcelles-Seuba, M., Ribosa, J., y Calaforra-Faubel, P. J. (2025). La tutoría entre iguales para la mejora de la competencia escrita en educación primaria [Peer tutoring to improve writing competence in primary education]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 363-381. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4156>

was used to assess improvements in the writing skills of 75 students from years five and six of primary education, and a descriptive design was used to analyse teachers' and students' perceptions of peer tutoring. The results showed significant improvements in all dimensions of writing skills apart from grammar. According to the participants' evaluations, these improvements can be attributed to the highly structured organisation of the programme's writing activity and effective interaction between tutor and tutee. Students and teachers alike reported an increase in motivation towards writing. However, two key challenges were identified for effective peer-tutoring practice: initial training for the role of tutor, and support for text revision and preparation of improvements activities by the tutor. In conclusion, the study's results suggest that sharing the teaching role with students through peer tutoring can be an effective way to motivate and improve writing skills in primary education.

Keywords: writing, writing instruction, written competence, collaborative writing, peer tutoring, primary education.

1. Introducción

La competencia escrita de los estudiantes de educación primaria y su enseñanza constituyen una preocupación a nivel global (Bañales *et al.*, 2020; De Abreu *et al.*, 2023; Graham *et al.*, 2014; Graham *et al.*, 2023). En el contexto catalán, el informe de las pruebas de competencias básicas (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2023), que evaluaron a los alumnos de sexto curso de educación primaria, revela que la expresión escrita en catalán es la competencia lingüística con peores resultados: el 18 % del alumnado presenta un nivel bajo, y el 24,6 %, un nivel medio-bajo. Estos datos resultan muy preocupantes, dado que la escritura es una habilidad clave tanto para el éxito escolar como para el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2017).

Escribir es una tarea especialmente compleja, ya que implica tomar decisiones sobre qué escribir, para quién y cómo hacerlo (Castelló *et al.*, 2007; Solé, 2004). Se trata de una práctica social y situada que requiere la producción de textos en función de géneros discursivos y de situaciones comunicativas específicas (Hyland, 2015; Graham, 2018). Desde una perspectiva cognitiva y emocional, la escritura exige la activación simultánea de múltiples conocimientos: el dominio del tema, el uso de estrategias de escritura (planificación, textualización y revisión), el conocimiento del código lingüístico, la comprensión del género discursivo y de la situación comunicativa, así como la motivación y la identidad del escritor (Castelló *et al.*, 2007; Graham, 2018). En este sentido, la competencia escrita no solo implica el dominio de las reglas gramaticales y ortográficas, sino también la capacidad de estructurar ideas de manera lógica, de emplear estrategias argumentativas y de adaptar el registro y el estilo del texto al propósito comunicativo y a la audiencia. Debido a esta complejidad intrínseca, los escritores noveles pueden verse sobrecargados en el proceso de escritura (De Smedt y Van Keer, 2018; Graham *et al.*, 2018; Graham *et al.*, 2023).

En educación primaria, en especial en los últimos niveles, es fundamental implementar intervenciones que ayuden a los estudiantes a gestionar la complejidad del proceso de escritura. Para ello, resultan clave aquellas prácticas pedagógicas que fomentan la reflexión sobre el propio proceso escritural y que incorporan estrategias de retroalimentación entre el alumnado, ya que permiten desarrollar la escritura como una herramienta de construcción del pensamiento y de comunicación efectiva (Álvarez-Angulo, 2010; Álvarez-Angulo y García-Parejo, 2011). Así pues, el aprendizaje entre iguales se presenta como una herramienta valiosa para ayudar a los estudiantes a gestionar estos procesos complejos, favoreciendo un entorno de colaboración que facilite la adquisición de las estrategias de escritura (Corcelles-Seuba y Castelló, 2015).

1.1. El aprendizaje entre iguales para la enseñanza de la escritura

La enseñanza de la escritura desde una perspectiva constructivista sociocultural (Vanderburg, 2006) destaca la importancia de la interacción social y, en concreto, del aprendizaje entre iguales. Este último se fundamenta en la adquisición de conocimientos y habilidades mediante la ayuda mutua entre personas que comparten un mismo estatus, como es el caso de los estudiantes (Topping, 2005).

Los metaanálisis de investigación muestran que la escritura colaborativa (con formación previa) tiene un efecto positivo en la calidad de la escritura, con un tamaño del efecto de 0,74 en estudiantes de educación primaria y secundaria (Graham y Harris, 2018). La investigación recomienda que las prácticas de escritura colaborativa se combinen con la enseñanza explícita de estrategias para potenciar su efectividad (De Smedt *et al.*, 2020; De Smedt y Van Keer, 2014, 2019).

A pesar del elevado efecto positivo de las intervenciones de escritura colaborativa, cabe destacar que, bajo este término, se agrupan diversos modelos y métodos (Yarrow y Topping, 2001). En la mayoría de las investigaciones, la ayuda entre iguales se produce para revisar un texto (p.ej., Corcelles-Seuba *et al.*, 2017; Topping *et al.*, 2012) o en el momento de la planificación (Grünke *et al.*, 2017). Algunas intervenciones hacen que la colaboración se lleve a cabo a lo largo de todo el proceso de la escritura, principalmente a través del aprendizaje cooperativo (Fitzgerald y Palincsar, 2017; Corcelles-Seuba y Castelló, 2015), pero pocas utilizan la tutoría entre iguales (Christianakis, 2010; Duran y Monereo, 2008; Yarrow y Topping, 2001). En este último método se centra la intervención que se expone en el presente estudio.

1.2. Tutoría entre iguales para la enseñanza de la escritura

La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje entre iguales en el que personas de un mismo estatus (en este caso, estudiantes) comparten un objetivo común y se ayudan a aprender a través de una relación asimétrica, donde uno de ellos adopta el rol de tutor, y el otro, el de tutorado (Topping *et al.*, 2016). Estos roles pueden ser fijos o recíprocos cuando hay un intercambio. En el caso de la escritura, el sistema denominado *paired writing* (Nixon y Topping, 2001; Sutherland y Topping, 1999; Topping *et al.*, 2000; Yarrow y Topping, 2001) es un método que combina la enseñanza de estrategias metacognitivas (para el aprendizaje de los procesos de escritura) con la interacción entre estudiantes en forma de tutoría entre iguales. A partir de un diagrama, la interacción entre tutor y tutorado se estructura en seis fases (generación de ideas, redacción, lectura, edición, producción de una versión mejorada y evaluación) para aprender las estrategias cognitivas y metacognitivas relacionadas con el proceso de escritura. En cada etapa del proceso, hay una clara división de tareas para cada rol con el fin de promover el andamiaje entre pares y la motivación para escribir, así como para reducir la ansiedad ante la escritura (Nixon y Topping, 2001; Sutherland y Topping, 1999; Topping, 1998; Topping *et al.*, 2000; Yarrow y Topping, 2001; Topping, 2005). Estudios que analizan la interacción entre tutor y tutorado muestran que esta adopta formas que van desde la colaboración (solicitar ayuda o la construcción conjunta del conocimiento) hasta las más tutoriales (ofrecer ayuda, usar pistas o guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje) (Duran, 2010; Duran y Monereo, 2005). En el estudio de Yarrow y Topping (2001), se observa que los alumnos siguen de forma mayoritaria los roles de la guía e internalizan los procesos de escritura a medida que avanza el programa. La investigación muestra evidencias de efectividad de este método, con efectos positivos en la calidad de la escritura y en las actitudes hacia esta en ambos formatos (fijo y recíproco) en comparación con los grupos de control que escribieron el texto de forma individual (Nixon y Topping, 2001; Sutherland y Topping, 1999; Yarrow y Topping, 2001). Con base en el sistema *paired writing*, pero con la incorporación de los procesos de lectura en la actividad de escritura y con la ampliación del rol del tutor en la revisión del escrito, surge el programa «Leemos y escribimos en pareja» (Duran *et al.*, 2018), en el que se enmarca el presente estudio. Este programa ofrece una serie de materiales que los propios docentes ajustan para implementar en sus aulas. A diferencia de muchas intervenciones en escritura, que suelen ser llevadas a cabo exclusivamente por investigadores, la implicación de los docentes en la contextualización del programa favorece su sostenibilidad (Finlayson y McCrudden, 2020).

1.3. El programa «Leemos y escribimos en pareja»

El programa «Leemos y escribimos en pareja» propone una guía estructurada con una secuencia de tareas para cada pareja de tutor-tutorado, con el propósito de facilitar los procesos de comprensión lectora y de escritura. La investigación indica que las habilidades de lectura y escritura están fuertemente relacionadas (Philippakos y Graham, 2023; Shanahan, 2019). En este sentido, el programa incluye, en cada actividad, un breve texto para leer antes de la escritura, con el doble objetivo de contextualizar el tema y de analizar el género del escrito. Cada actividad de lectura y escritura se estructura en una sesión inicial, una sesión intermedia y una sesión final (Tabla 1 sobre estructura de las sesiones).

TABLA 1. Estructura de las sesiones de «Leemos y escribimos en pareja».

Sesión inicial: lectura y primer borrador (1 h)	
Rol tutor	Rol tutorado
LECTURA	
Pregunta por los conocimientos previos Lee en voz alta (actúa como modelo) Lectura conjunta Pausa-pista-ponderación (PPP) Preguntas de comprensión lectora Escucha al tutorado	Responde las preguntas de conocimientos previos Escucha al tutor Lectura conjunta Lectura en voz alta Responde a las preguntas de comprensión lectora Lee en voz alta de forma expresiva
ESCRITURA	
PLANIFICACIÓN	
Pregunta sobre la introducción, el conflicto, la conclusión y el título del microrrelato Escribe las ideas siguiendo la estructura del género Anima	Propone ideas
PRIMER BORRADOR	
Detecta errores y ofrece ayudas según la pauta de indicadores de calidad del escrito (PIC) (género, coherencia, cohesión, vocabulario, gramática y ortografía) Anima	Escribe el primer borrador
LECTURA EXPRESIVA	
Escucha Lee en voz alta	Lee en voz alta Escucha

REVISIÓN	
Plantea preguntas con base en la PIC	Responde
Sesión intermedia: revisión y diseño de dos actividades (30 min)	
Evalúa de forma individual el borrador con base en la PIC Prepara dos actividades de mejora para los dos primeros indicadores del listado que aparecen como no conseguidos	-
Sesión final: revisión final (1h)	
LECTURA EXPRESIVA	
Escucha	Lee en voz alta
REVISIÓN A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES DE MEJORA	
Explica las limitaciones del texto a través de la PIC y enseña a su tutorado mediante las dos actividades para mejorar el texto	Realiza las actividades de mejora preparadas por su tutor
LECTURA EXPRESIVA	
Lee en voz alta Escucha y revisa con base en la PIC	Escucha y revisa usando la PIC Lee en voz alta

1.4. Sesión inicial: lectura y primer borrador

El proceso de lectura en cada pareja se organiza en tres pasos de interacción. En primer lugar, el tutor pregunta a su tutorado antes de la lectura para activar sus conocimientos previos y formular hipótesis. En segundo lugar, se realiza la lectura en voz alta de un texto breve y con sentido (250-500 palabras) (primero, lo hace el tutor como modelo; después tutor y tutorado de forma conjunta; por último, el tutorado con la supervisión del tutor mediante la técnica de pausa-pista-ponderación (Wheldall y Colmar, 1990). En última instancia, el estudiante-tutor dirige las preguntas para la comprensión de la lectura y del género discursivo del escrito.

Después de la lectura, comienza el proceso de escritura del primer borrador. Tutor y tutorado escriben de forma cooperativa un texto relacionado con el que acaban de leer. El tutor ayuda al tutorado a planificar el texto a partir de unas preguntas para generar ideas y el tutorado redacta el primer borrador con la ayuda del tutor y siguiendo los pasos indicados (Tabla 1 sobre la estructura de las sesiones).

1.5. Sesión intermedia: revisión del tutor y diseño de actividades

El programa «Leemos y escribimos en pareja» requiere que los estudiantes-tutores revisen de manera individual el primer borrador a partir de la PIC (Anexo 1) (negociada de forma previa) y que preparen dos actividades para que sus tutorados mejoren el texto (Corcelles-Seuba *et al.*,

2023). El programa tiene como objetivo que el tutor aprenda a base de actuar como un verdadero profesor que propone actividades de enseñanza a su alumno o tutorado. Algunas actividades de mejora posibles son las siguientes: pensar en diferentes alternativas a una palabra, oración específica o título; utilizar la técnica de pausa-pista-ponderación para corregir errores (Wheldall y Colmar, 1990), o utilizar recursos de escritura (por ejemplo, un diccionario de sinónimos).

1.6. Sesión final: revisión final

En la sesión final, el estudiante-tutor se reencuentra con su tutorado y, tras releer el borrador y comentarle los aspectos positivos y de mejora, le ayuda a realizar las dos actividades de mejora del texto.

Hasta el momento, el programa «Leemos y escribimos en pareja» ha demostrado ser efectivo en la mejora de la comprensión lectora y del autoconcepto como lectores para ambos roles (Flores y Duran, 2013, 2016). Sin embargo, no se han recogido evidencias de su efectividad en la mejora de la competencia escrita. Con todo, la eficacia de la tutoría entre iguales está ampliamente demostrada (Bowman-Perrott *et al.*, 2013; Cohen *et al.*, 1982; Leung, 2015), ya que tanto el tutor como el tutorado tienen oportunidades de aprendizaje: el tutorado aprende con la ayuda ajustada del compañero, y el tutor, enseñando (Duran, 2016, 2017). A pesar de ello, son pocas las intervenciones que han utilizado este método para la enseñanza de la escritura (Christianakis, 2010; Duran y Monereo, 2008; Yarrow y Topping, 2001) y que, además, hayan incorporado la perspectiva de los propios estudiantes sobre su rol como tutor o tutorado, así como la de los docentes que participan y gestionan la intervención. Con base en este vacío en la investigación, el presente estudio tiene dos objetivos:

1. Analizar las mejoras en la competencia escrita de los estudiantes después de la participación en el programa de «Leemos y escribimos en pareja»; en concreto, en el conocimiento del género, de la coherencia, de la cohesión, del léxico, de la gramática y de la ortografía.
2. Conocer las percepciones de estudiantes y docentes sobre el programa «Leemos y escribimos en pareja» para identificar aspectos positivos y de mejora.

2. MÉTODO

2.1. Contextualización del programa «Leemos y escribimos en pareja»

El programa «Leemos y escribimos en pareja», promovido por el «Grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales» (GRAI por sus siglas en catalán), consiste en la lectura y la escritura en pareja de seis hojas de actividades (seis semanas de intervención), con el resultado de cuatro microrrelatos escritos a través de la tutoría entre iguales. Se utiliza el género del microrrelato (Corcelles-Seuba *et al.*, 2023) porque es un género discursivo destacado para la enseñanza de la escritura, puesto que el carácter breve y conciso permite elaborar y revisar la calidad del escrito en pocas sesiones.

Antes del inicio del programa, los docentes realizan una sesión de formación previa a los estudiantes de una hora, orientada a la definición de los roles de tutor y tutorado. Después de la formación inicial, el programa empieza con una formación explícita en el género del microrrelato a través de la primera y segunda hoja de actividades, en las que hay ejemplos de microrrelatos y preguntas de comprensión orientadas a conocer este género discursivo. Estas actividades sirven para negociar la pauta de revisión del escrito (PIC, Anexo 1). Luego se inicia la actividad de lectura y escritura en pareja a través de las cuatro hojas de actividades restantes. En total, el programa tiene una duración de 15 horas de intervención.

2.2. Diseño

La investigación adopta un diseño pretest-posttest para valorar las mejoras en la competencia escrita del estudiantado y un diseño descriptivo para analizar las percepciones de docentes y alumnado sobre el programa.

2.3. Participantes

Participaron en la investigación cuatro docentes de cuatro escuelas de Cataluña y 75 estudiantes con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, que cursaban quinto o sexto curso de primaria. Los docentes tomaron parte en la formación habitual que se ofrece sobre el programa «Leemos y escribimos en pareja», certificada por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya con 60 horas. Esta formación pretende orientar a los centros en la implementación y el ajuste de dicho programa en las aulas. Consiste en tres sesiones presenciales de formación (una por trimestre), seguimiento virtual y actividades de trabajo autónomo y supervisado, con intercambio de experiencias entre centros. Todos los centros eran supervisados por el equipo de investigación para garantizar una implementación y un ajuste del programa correctos mediante las sesiones de formación y el seguimiento virtual. En la formación habitual, todos los centros implementan el componente de lectura («Leemos en pareja») y tienen la opción de implementar también la parte de escritura («Leemos y escribimos en pareja»). Se incluyeron en este estudio los cuatro centros que optaron por implementar dicho componente de escritura en pareja. Los docentes agruparon al alumnado en parejas homogéneas (con un nivel parecido de comprensión lectora y de expresión escrita), ya que intercambiaban el rol de tutor y tutorado cada dos hojas de actividades. Todos los participantes y los tutores legales fueron informados de los objetivos de la investigación y dieron el consentimiento para participar. Los docentes asignaron un código a cada participante para evitar la identificación directa del alumno con las respuestas dadas, lo que garantizaba de forma plena la confidencialidad de los datos antes de ser enviados a los investigadores.

2.4. Instrumentos de recogida y análisis de datos

En primer lugar, para valorar las mejoras en la competencia escrita, los 75 estudiantes escribieron un microrrelato individual antes y después de participar en el programa. Para evaluar los microrrelatos, se adaptó el instrumento PECES (prueba de evaluación de la composición escrita espontánea), que valora la escritura del género narrativo en primaria (Calaforra-Faubel, 2017). El instrumento adaptado está compuesto por 20 ítems binarios (sí/no) organizados en 5 dimensiones: género microrrelato (7 ítems), coherencia (3), léxico (2), gramática (3) y ortografía (2). La suma de los ítems evaluados de forma positiva da como resultado una puntuación total de un máximo de 20 puntos. Dos expertos en escritura y tres docentes de primaria validaron por consenso este instrumento, que fue empleado tanto por los estudiantes (para revisar los borradores) como por los investigadores (para evaluar los textos) (Anexo 1). Para esta evaluación, se obtuvo un 95% según la prueba interjueces, llevada a cabo por el primer y el tercer autor con el 30% de la muestra. Los textos restantes se repartieron entre los dos investigadores y se analizaron de modo independiente. De forma adicional, se calculó el índice de palabras por faltas de ortografía, obtenido a partir de dividir el número total de palabras del texto por el número total de faltas, con el fin de obtener un indicador cuantitativo de la precisión ortográfica (Fontich, 2024). Este método permite evaluar la frecuencia de errores en la escritura de manera objetiva, ya que proporciona una relación que indica cada cuántas palabras se produce un error ortográfico y facilita la comparación entre textos de distinta longitud.

Una vez obtenidas las puntuaciones de los textos iniciales y finales, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk para valorar la normalidad de la muestra. Los resultados sugirieron una desviación de la normalidad ($p < .001$) en todas las dimensiones de la pauta, excepto en la dimensión *género del microrrelato* y en la puntuación final. Por tanto, se aplicó la prueba no paramétrica de los signos de Wilcoxon para valorar las diferencias entre el pretest y el posttest en las dimensiones *coherencia*, *cohesión*, *léxico*, *gramática*, *ortografía* e *índice de ortografía*. Para la dimensión *género del microrrelato* y la puntuación final, se aplicó la prueba paramétrica *t* de Student. Se reportó el tamaño del efecto: correlación biserial de rangos en el caso de la prueba de los signos de Wilcoxon y *d* de Cohen en el caso de la prueba *t* de Student. Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo con JASP 0.16.4.0.

En segundo lugar, para valorar el proceso de escritura en pareja y la satisfacción con el programa, se administró un cuestionario a los estudiantes al finalizar la intervención. Se obtuvieron 45 respuestas del total de 75 participantes. El cuestionario estaba compuesto de 9 preguntas cerradas con escala Likert de 4 niveles y de 3 preguntas abiertas. En las preguntas de respuesta cerrada, se pedía valorar en qué medida les había gustado escribir con un compañero o una compañera (pregunta 1) y en qué medida pensaban que el programa les había ayudado a mejorar la competencia escrita, la planificación (2), la revisión (3) y la escritura de microrrelatos (4), así como la

expresión de las ideas por escrito (5), el uso de los signos de puntuación (6) y de los conectores (7), la ortografía (8) y el vocabulario (9). Dos de las tres preguntas abiertas hacían referencia a los aspectos del programa que más (10) y menos (11) les habían gustado. En la última pregunta (12), la consigna era que tenían que terminar la frase «Escribir es...» para poder recoger la percepción sobre la escritura.

En tercer lugar, con la intención de valorar su percepción sobre el programa, se les administró un cuestionario final a los cuatro docentes participantes. Este constaba de 6 preguntas abiertas centradas en los aspectos positivos y en la mejora del programa en los tres momentos: la primera sesión de planificación y elaboración del borrador, el trabajo autónomo del tutor para revisar el texto y preparar las actividades de mejora y la última sesión, en la que se realizaban las actividades de mejora propuestas por el alumno-tutor.

Se reportaron estadísticos descriptivos de las respuestas a las preguntas cerradas de los cuestionarios. Por lo que respecta a las preguntas abiertas, se hizo uso del análisis de contenido (Prasad, 2008). Las categorías formadas a partir de las citas de los participantes fueron revisadas por un segundo evaluador hasta alcanzar un acuerdo del 100 % .

3. Resultados

3.1. Mejoras en la competencia escrita

Los estadísticos descriptivos sugieren que se producen mejoras entre el pretest y el posttest en las diferentes dimensiones (Tabla 2 sobre comparación pretest-postest). Estas mejoras son significativas en las dimensiones *coherencia*, *cohesión*, *léxico*, *ortografía* e *índice de ortografía* y en la puntuación global, con un gran tamaño del efecto ($0.53 \leq TE \leq 0.73$); y en la dimensión de adecuación al género discursivo del microrrelato, con un tamaño pequeño del efecto ($TE = 0.22$). No hay diferencias significativas en la dimensión de gramática.

TABLA 2. Comparación pretest-postest de competencia escrita.

Dimensión	Puntuación máxima	Pretest M (DE)	Postest M (DE)	Prueba	Estadístico	p	TE
Género discursivo	7	2.55 (1.66)	2.99 (1.67)	Student	-1.88	.032	0.22
Coherencia	3	1.84 (1.04)	2.23 (0.97)	Wilcoxon	119	.002	0.58
Cohesión	3	1.49 (1.14)	1.99 (1.02)	Wilcoxon	213	< .001	0.57
Léxico	2	1.43 (0.72)	1.69 (0.62)	Wilcoxon	47	< .001	0.71
Gramática	3	2.27 (0.94)	2.40 (0.92)	Wilcoxon	186	.059	0.30
Ortografía	2	1.03 (0.79)	1.43 (0.66)	Wilcoxon	75	< .001	0.73
Índice de ortografía	n/a	6.90 (5.37)	11.08 (12.57)	Wilcoxon	541	< .001	0.62
Total	20	10.60 (4.27)	12.72 (4.05)	Student	-4.60	< .001	0.53

Nota: los análisis estadísticos se realizaron con JASP 0.16.4.0.

3.2. Percepciones del alumnado

La valoración del estudiantado en cuanto a los aprendizajes conseguidos a través del programa es bastante alta en todos los ítems (Tabla 3 sobre valoración de los aprendizajes).

TABLA 3. Valoración de los aprendizajes en el programa.

Ítem	M	DE
He aprendido a planificar un texto.	3.1	1
He aprendido a revisar un texto.	3.1	0.8
He aprendido a escribir microrrelatos.	3.1	0.9
He aprendido a expresar mejor lo que quiero decir por escrito.	2.8	0.9
He aprendido a usar mejor los signos de puntuación.	3.2	0.8
He aprendido a usar mejor los conectores.	2.9	0.9
Soy más consciente de las faltas de ortografía que cometo.	3.1	0.9
He aprendido nuevo vocabulario.	3.4	0.7

Del total de participantes, el 86.67% ($f = 39$) afirma que le ha gustado bastante o mucho el hecho de escribir con un compañero o una compañera. El análisis de contenido (Prasad, 2008) de las preguntas abiertas demuestra que los estudiantes destacan, en términos positivos, en la escritura en pareja ($f = 20$; 44.4%), en la tutoría entre iguales ($f = 17$; 37.7%) o en ambos aspectos ($f = 5$; 11.1%).

En cuanto a la escritura en pareja, los estudiantes expresan que les ha gustado escribir microrrelatos para inventar historias con el compañero (E5: «Escribir microrrelatos es muy divertido»; E42: «Me ha gustado escribir los microrrelatos, tener que pensar e inventar historias con mi tutorada»). También mencionan el hecho de planificar (E1: «Lo que más me gusta es planificar el texto con mi compañera») o de revisar el escrito para aprender a escribir (E11: «He aprendido a escribir mejor y a no hacer tantas faltas»; E10: «He mejorado mi manera de escribir, de hacer un texto, gracias al programa»).

Respecto a la tutoría entre iguales, el estudiantado valora de forma positiva la ayuda mutua entre tutor y tutorado (E10: «Lo que más me ha gustado es ayudar a mi compañera y ella también me ha ayudado». E15: «Que tanto el tutor como el tutorado podemos aprender cosas»). Algunos destacan que les ha gustado hacer de tutores (E31: «Ser tutor ha sido muy extraño, pero divertido y me ha gustado mucho»), preparar actividades para ayudar al tutorado (E44: «Preparar nuestro texto, corregir, saber qué le cuesta a mi pareja. Así la puedo ayudar»; E17: «Ayudar mi compañera») y enseñar a un compañero (E20: «Me ha gustado que a mi pareja le guste que le enseñe y que esté contenta cuando le enseñó»; E8: «Enseñar mi tutorado»). También destacan en positivo la relación creada con el compañero (E41: «Lo que más me ha gustado es trabajar con mi pareja»; E18: «El hecho de hacerlo con compañeros, porque así aprendemos y hacemos amigos»).

Solamente el 13.33% ($f = 6$) valora de forma negativa el hecho de escribir con un compañero. Estos seis estudiantes expresan dificultades en la relación tutor-tutorado (E36: «No me ha gustado el tutorado»), mencionan que el tutor no les resolvía las dudas (E19: «Que mi tutor no me resolvía las dudas») o expresan dificultades al desempeñar el rol de tutor y al preparar las actividades de mejora (E35: «El que menos me ha gustado es prepararme las actividades»; E26: «Ser tutora»). Algunos de los estudiantes que han valorado de manera positiva el programa también señalan dificultades al representar el rol de tutor ($f = 18$; 40%), en especial al revisar el escrito y al ayudar al tutorado (E42: «Revisar el escrito. Buscar las faltas; son muy difíciles de encontrar. También no tener ninguna idea para ayudar al tutorado»), o para que el tutorado prestara aten-

ción para aprender y realizar las actividades de mejora (E:45 «Mi tutorada no quiere escribir y me cuesta convencerla para que escribamos»; A7: «A veces, mi tutorado no me escuchaba»).

Por último, cabe destacar que, al finalizar la intervención, el 95,56 % ($f = 43$) de los estudiantes atribuyen características positivas a la escritura, al definirla como una actividad de aprendizaje divertida y creativa, tal y como muestran las siguientes afirmaciones: «Escribir es una cosa muy bonita, es como si entras a otro lugar de imaginación. Puedes aprender de tus errores y reflexionar...» (E10); «Escribir es divertido y hace que desarrollemos nuestra imaginación» (E4); «Escribir te ayuda a expresar las emociones, tanto las buenas como las malas, y también aventuras, de tristeza, alegría, o de misterio... para hacer feliz a la gente con tus historias» (E37).

3.3. Percepciones de los docentes

El análisis de las preguntas abiertas muestra que, como aspectos positivos, los cuatro docentes valoran la escritura en pareja (el trabajo conjunto de tutor y tutorado para mejorar el texto, puesto que los estudiantes se ayudan en la planificación y en la revisión). De la actividad autónoma del tutor, valoran de forma positiva la motivación de los tutores para revisar los textos y diseñar actividades de mejora para los tutorados. Consideran que es una buena manera de que los tutores puedan profundizar en los contenidos trabajados en clase, tomar conciencia de los errores del texto y, así, aprender. Los docentes también juzgan en positivo la implicación que mostró el tutorado al realizar las actividades de mejora con el tutor y la explicación de los errores del texto por parte de un igual, hecho que hace que el tutorado se dé cuenta de los aspectos que tiene que mejorar y se motive para revisarlos.

Como aspectos de mejora, destacan que algunas parejas eran menos autónomas y necesitaban más ayuda. Hacen referencia al hecho de que algunos alumnos no realizaban la planificación (y había que incidir) o a que algunos tutores dictaban las ideas sin dar voz al tutorado. En cuanto a la actividad autónoma del tutor, señalan que algunos tutores no se sentían capaces de desempeñar este rol de enseñante por falta de costumbre y carencia de apoyo y de ejemplos para hacer actividades de mejora y guiar a los tutorados. En este sentido, expresan la importancia de ofrecer un espacio en el aula para hacer esta actividad de revisión guiada por el docente (una de las escuelas optó para hacerlo así). El hecho de que lo hicieran de manera autónoma generaba muchas desigualdades entre los tutores en cuanto a la calidad de la preparación. Los docentes coinciden en que, a pesar de ser muy enriquecedor, los estudiantes todavía no están acostumbrados a realizar este tipo de actividades de enseñanza entre iguales.

4. Discusión y conclusiones

Este estudio se ha centrado en la presentación y evaluación del programa «Leemos y escribimos en pareja», una intervención pedagógica basada en la tutoría entre iguales (con rol recíproco en el caso de la muestra analizada). De esta investigación se desprenden las siguientes conclusiones.

En primer lugar, el programa parece eficaz para mejorar la competencia escrita de los estudiantes participantes, en línea con las evidencias de efectividad de intervenciones en escritura basadas en la colaboración entre iguales (Corcelles-Seuba y Castelló, 2015; Fitzgerald y Palincsar, 2017; Graham y Harris, 2018) y, en concreto, en la tutoría entre iguales (Christianakis, 2010; Duran y Monereo, 2008; Yarrow y Topping, 2001).

Los estudiantes han percibido mejoras en aspectos como la planificación, la expresión escrita y la revisión del género del microrrelato. Los docentes también valoran de forma positiva la escritura en pareja, puesto que el trabajo conjunto ayuda a planificar y a revisar el texto. Estas percepciones de mejora se confirman en los resultados pretest-posttest, que indican avances significativos en todas las dimensiones de la competencia escrita, excepto en *gramática*. La complejidad de esta dimensión podría requerir una atención más extensa o una intervención prolongada para observar cambios significativos (Camps y Fontich, 2021). El tamaño del efecto de estos avances es alto, excepto en la dimensión *género del microrrelato*. Podría ser necesario que el programa ofreciera una formación más explícita sobre este género para mejorar los resultados.

En segundo lugar, el programa ha incrementado la motivación de los estudiantes hacia la escritura. Los resultados muestran que lo que más les ha gustado es escribir microrrelatos en pareja y la relación generada con el compañero para aprender y enseñarse de forma recíproca. Los docentes valoran en positivo el interés y la motivación del tutor para llevar a cabo la revisión del escrito y diseñar actividades de mejora, así como la implicación de los tutorados al realizar las actividades de mejora con el tutor y la motivación para revisar el texto. Además, al finalizar la intervención, los estudiantes conciben la escritura como una experiencia de aprendizaje divertida y creativa. Este hallazgo es en particular relevante si se tiene en cuenta que la motivación es un factor clave en el aprendizaje y que muchos estudiantes perciben la escritura como una tarea difícil y desmotivadora (De Smedt *et al.*, 2018). Según Bruning y Horn (2000), la motivación aumenta cuando los estudiantes perciben que las tareas de escritura tienen sentido y cuando se realizan en un contexto agradable en términos emocionales, donde se ofrecen ayudas para regular los procesos de escritura. Por lo tanto, parece que la tutoría entre iguales recíproca proporciona este apoyo emocional y cognitivo que contribuye a generar una experiencia de escritura agradable y significativa. La relación creada con el compañero, la ayuda mutua y la audiencia proporcionada durante la escritura en pareja contribuyen a dar sentido a la tarea y son claves para el aprendizaje y la motivación (De Smedt *et al.*, 2018; Hyland, 2015; Magnifico, 2010; Yarrow y Topping, 2001).

Así pues, la mejora de la competencia escrita de los estudiantes puede ser atribuida a la organización altamente estructurada de la actividad de escritura y a la interacción entre iguales a través de los roles recíprocos de tutor y tutorado (Yarrow y Topping, 2001). Esta interacción requiere que los estudiantes negocien y compartan las decisiones sobre el escrito, desarrollen el pensamiento y regulen de forma conjunta los procesos de escritura, hecho que favorece la actividad metalingüística como medio de aprendizaje de la escritura (Corcelles-Seuba y Castelló, 2015; Vanderburg, 2006; Wigglesworth y Storch, 2012). Además, la interacción tutor-tutorado contribuye a distribuir la carga cognitiva implicada en la actividad de escritura. Esta interacción favorece tanto el aprendizaje como la motivación de ambos participantes: del tutorado, que recibe la ayuda constante y ajustada del compañero, y del tutor, que, gracias a la interacción con el compañero, a la revisión del texto y a la preparación previa de las actividades de mejora, puede aprender enseñando (Duran, 2016, 2017). Al intercambiar el rol, la tutoría recíproca permite que los dos estudiantes puedan aprovecharse de los beneficios de ambos papeles.

Sin embargo, el estudio señala algunas dificultades asociadas a la tutoría entre iguales, como, por ejemplo, en la relación entre tutor y tutorado o con el rol de tutor. En la tutoría recíproca, donde los estudiantes de la pareja tienen un nivel de competencia parecida, es imprescindible que el tutor prepare de forma previa el material para generar la asimetría fundamental para enseñar el compañero (Duran, 2016). Estas dificultades plantean dos retos clave para la mejora del programa. El primero tiene que ver con la necesidad de una formación previa más exhaustiva sobre el rol de tutor al inicio y durante el programa, que proporcione recursos y seguridad para revisar el escrito. En segundo lugar, es preciso asegurar que el alumno-tutor realiza una preparación previa de calidad del material. Ambos aspectos son esenciales para garantizar el aprendizaje del tutor y del tutorado (De Backer *et al.*, 2015; Duran, 2016, 2017; Topping, 2005) e implican una supervisión por parte de los docentes, que pueden ayudar a los tutores a revisar el escrito y ofrecerles materiales de orientación con ejemplos más concretos para llevar a cabo las actividades de mejora. Por ejemplo, se pueden ofrecer recursos de páginas web para analizar las dimensiones de la pauta de revisión (Anexo 1) o guías para usar la inteligencia artificial con la finalidad de revisar el texto y ayudar al tutor a elaborar las actividades de mejora para su tutorado.

En resumen, este estudio muestra que los alumnos participantes en el programa «Lee-mos y escribimos en pareja» mejoraron su competencia escrita. Además, esta investigación aporta las percepciones de estudiantes y docentes sobre la tutoría entre iguales como método para la enseñanza de la escritura. Dado que los trabajos que analizan estas percepciones son aún escasos, estos hallazgos ofrecen una perspectiva valiosa para identificar oportunidades y dificultades. En conclusión, a pesar de las dificultades mencionadas, los resultados positivos indican que compartir la capacidad de enseñanza con los estudiantes puede generar una vía efectiva para la motivación y la mejora de la competencia escrita en educación primaria.

4.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, a pesar de las mejoras significativas en la calidad de la escritura de los participantes, la ausencia de un grupo de comparación impide evaluar con precisión el impacto de la tutoría entre iguales en comparación con otras formas de escritura no tutorial, como la escritura individual. No obstante, numerosos metaanálisis han demostrado que la colaboración entre iguales es más eficaz que la escritura individual para el aprendizaje y la mejora de habilidades de escritura, lo que respalda la validez de este enfoque (Graham y Harris, 2018; Graham *et al.*, 2023; Graham y Perin, 2007). En segundo lugar, el estudio no analiza la interacción entre tutor y tutorado durante el proceso de escritura en pareja. En tercer lugar, el hecho de que la intervención adoptara un rol recíproco de tutoría entre iguales limita la posibilidad de analizar las diferencias entre los roles de tutor y tutorado y no permite medir la efectividad del programa si se lleva a cabo con un rol fijo. En cuarto lugar, la muestra del estudio es reducida y proviene de dos cursos de educación primaria. En un estudio posterior, se ha evaluado la efectividad del programa en educación secundaria obligatoria, también con resultados positivos (Corcelles-Seuba *et al.*, en prensa). En quinto lugar, el estudio no explora si existen factores de los estudiantes o de la tarea que puedan generar diferencias en la efectividad de la intervención.

A partir de dichas limitaciones, futuros estudios deberán considerar el uso de grupos de comparación, el análisis de la interacción entre tutor y tutorado, la implementación en otros formatos de tutoría y en otras etapas educativas, así como el análisis de variables de los estudiantes y de la tarea. Estas aproximaciones permitirán profundizar en la comprensión de los mecanismos que explican la efectividad de la tutoría entre iguales para la mejora de la competencia escrita. Cabe destacar la necesidad de continuar examinando este tipo de intervenciones de enseñanza de la escritura en educación primaria que son implementadas por los docentes (en lugar de por los investigadores directamente) (Finlayson y McCrudden, 2020). Será clave evaluar la sostenibilidad del programa en los centros a largo plazo. Si bien la del programa «Leemos en pareja» ha sido promovida y documentada a través de las redes de aprendizaje entre iguales (Miquel y Duran, 2017), futuros estudios tendrán que analizar también la sostenibilidad del componente de escritura como parte de dicho programa.

Contribuciones de los autores

Mariona Corcelles-Seuba: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura (borrador original); Escritura (revisión y edición); Investigación; Recursos; Visualización.

Jesús Ribosa: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura (borrador original); Escritura (revisión y edición); Investigación; Recursos; Visualización.

Patricia-Jara Calaforra-Faubel: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura (borrador original); Escritura (revisión y edición); Recursos; Visualización.

Política de Inteligencia Artificial (IA)

Los autores no declaran haber hecho uso de Inteligencia Artificial (IA) para la elaboración de sus artículos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Angulo, T. (2010). La competencia escrita de textos académicos en educación primaria. *Identidad y Educación*, (353), 667-690. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1207>
- Álvarez-Angulo, T., y García-Parejo, I. (2011). Desarrollo de competencias escritas en los diferentes niveles del sistema educativo. *Lenguaje y Textos*, (33), 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/301017>

- Bañales, G., Ahumada, S., Graham, S., Puente, A., Guajardo, M., y Muñoz, I. (2020). Teaching writing in grades 4-6 in urban schools in Chile: A national survey [Enseñanza de la escritura en los grados 4.º a 6.º en escuelas urbanas de Chile: una encuesta nacional]. *Reading and Writing*, 33(10), 2661-2696. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10055-z>
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., y Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research [Beneficios académicos de la tutoría entre pares: una revisión metaanalítica de la investigación de un solo caso]. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087490>
- Bruning, R., y Horn, C. (2000). Developing motivation to write [Desarrollar la motivación para escribir]. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Calaforra-Faubel, P. J. (2017). *Elaboración de un instrumento para evaluar la escritura espontánea en niños de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/15568>
- Camps, A., y Fotinch, X. (Eds.) (2021). *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística*. UNSJ.
- Castelló, M. (Coord.), Iñesta, A., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A., y Zanutto, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Graó.
- Christianakis, M. (2010). "I don't need your help!" Peer status, race, and gender during peer writing interactions [«¡No necesito tu ayuda!» Condición, raza y género de los compañeros durante las interacciones de escritura entre iguales]. *Journal of Literacy Research*, 42(4), 418-458. <https://doi.org/10.1080/1086296X.2010.525202>
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., y Kulik, C. L. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings [Resultados educativos de la tutoría: un metaanálisis de los hallazgos]. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248. <https://doi.org/10.3102/00028312019002237>
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2023). L'avaluació de sisè d'educació primària 2023 [La evaluación de sexto de educación primaria 2023]. *Quaderns d'avaluació*, (59). <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/publicacions/quaderns-avaluacio/quaderns-avaluacio-59/quaderns-avaluacio-59.pdf>
- Corcelles-Seuba, M., y Castelló, M. (2015). Learning philosophical thinking through collaborative writing in secondary education [Aprendizaje del pensamiento filosófico a través de la escritura colaborativa en la educación secundaria]. *Journal of Writing Research*, 7(1), 157-200. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.01.07>
- Corcelles-Seuba, M., Cano, M., Mayoral, P., y Castelló, M. (2017). Teaching to write an academic research paper through collaborative revision: The students' perceptions [Enseñanza de la redacción de un artículo de investigación académica a través de la revisión colaborativa: las percepciones de los estudiantes]. *Revista Signos*, 50(95), 337-360. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300337>
- Corcelles-Seuba, M., Ribosa, J., Oller, M., y Duran, D. (2023). Escribim en parella a través de la tutoria entre iguals [Escribimos en pareja mediante la tutoría entre iguales]. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, (96), 55-60. <https://dau.url.edu/handle/20.500.14342/4006>
- Corcelles-Seuba, M., Ribosa, J., Calaforra-Faubel, P. (En Prensa). *Reading and writing in pairs: A peer tutoring programme to improve writing skills in secondary education [Leer y escribir en parejas: un programa de tutoría entre iguales para mejorar las habilidades de escritura en la educación secundaria]*. Universitat Ramon Llull, Universitat Autònoma de Barcelona y Universidad Complutense de Madrid.
- De Abreu, A., Valcan, D., Pino-Pasternak, D., y Ledger, S. (2023). Teaching writing in primary education (grades 1-6) in Australia: A national survey [La enseñanza de la escritura en la educación primaria (grados 1-6) en Australia: una encuesta nacional]. *Reading and Writing*, 36(1), 119-145. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10294-2>
- De Backer, L., Van Keer, H., y Valcke, M. (2015). Promoting university students' metacognitive regulation through peer learning: The potential of reciprocal peer tutoring [Fomentarla regulación metacognitiva de los estudiantes universitarios a través del aprendizaje entre pares: el potencial de la tutoría recíproca entre iguales]. *Higher Education*, 70(3), 469-486. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9849-3>

- De Smedt, F., y Van Keer, H. (2014). A research synthesis on effective writing instruction in primary education [Una síntesis de investigación sobre la enseñanza eficaz de la escritura en la educación primaria]. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 112, 693-701. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1219>
- De Smedt, F., y Van Keer, H. (2018). An analytic description of an instructional writing program combining explicit writing instruction and peer-assisted writing [Una descripción analítica de un programa de enseñanza de escritura que combina instrucción explícita en escritura y escritura asistida por pares]. *Journal of Writing Research*, 10(2), 225-277. <https://doi.org/10.17239/jowr-2018.10.02.04>
- De Smedt, F., y Van Keer, H. (2019). Fostering writing in upper primary grades: A study into the distinct and combined impact of explicit instruction and peer assistance [Fomentar la escritura en los últimos grados de primaria: un estudio sobre el impacto distinto y combinado de la instrucción explícita y la asistencia entre pares]. *Reading and Writing*, 31(2), 325-354. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9787-4>
- De Smedt, F., Graham, S., y Van Keer, H. (2020). "It takes two": The added value of structured peer-assisted writing in explicit writing instruction [«Se necesitan dos»: el valor añadido de la escritura asistida por pares estructurada en la enseñanza explícita de la escritura]. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101835. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101835>
- De Smedt, F., Merchie, E., Barendse, M., Rosseel, Y., De Naeghel, J., y Van Keer, H. (2018). Cognitive and motivational challenges in writing: Studying the relationship with writing performance across students' gender and achievement level [Desafíos cognitivos y motivacionales en la escritura: estudio de la relación con el desempeño en escritura según el género y el nivel de logro de los estudiantes]. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 249-272. <https://doi.org/10.1002/rrq.193>
- Duran, D. (2010). Cooperative interactions in peer tutoring. Patterns and sequences in paired writing [Interacciones cooperativas en la tutoría entre iguales. Patrones y secuencias en la escritura por parejas]. *Middle Grades Research Journal*, 5(1), 47-60.
- Duran, D. (2016). *Aprensenyar: Evidències i implicacions educatives d'aprendre ensenyant* [Aprender enseñando: evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando]. Horsori.
- Duran, D. (2017). Learning-by-teaching. Evidence and implications as a pedagogical mechanism [Aprender enseñando. Evidencias e implicaciones como mecanismo pedagógico]. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(5), 476-484. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1156011>
- Duran, D., y Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring [Estilos y secuencias de interacción cooperativa en la tutoría entre iguales fija y recíproca]. *Learning and Instruction*, 15(3), 179-199. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.002>
- Duran, D., y Monereo, C. (2008). The impact of peer tutoring on the improvement of linguistic competence, self-concept as a writer and pedagogical satisfaction [El impacto de la tutoría entre pares en la mejora de la competencia lingüística, el autoconcepto como escritor y la satisfacción pedagógica]. *School Psychology International*, 29(4), 481-499. <https://doi.org/10.1177/0143034308096437>
- Duran, D. (Coord.), Flores, M., Oller, M., Corcelles, M., Miquel, E., y Blanch, S. (2018). *Llegim i escrivim en parella: tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la competència comunicativa* [Leemos y escribimos en pareja: tutoría entre iguales, con implicación familiar, para la competencia comunicativa]. Horsori.
- Finlayson, K., y McCrudden, M. T. (2020). Teacher-implemented writing instruction for elementary students: A literature review [Instrucción de escritura implementada por el maestro para estudiantes de primaria: una revisión de la literatura]. *Reading & Writing Quarterly*, 36(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1604278>
- Fitzgerald, M. S., y Palincsar, A. S. (2017). Peer-mediated reading and writing in a digital, multimodal environment [Lectura y escritura mediadas por pares en un entorno digital y multimodal]. *Reading and Writing Quarterly*, 33(4), 309-326. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1294514>
- Flores, M., y Duran, D. (2013). Effects of peer tutoring on reading self-concept [Efectos de la tutoría entre iguales en el autoconcepto lector]. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 297-324. <https://doi.org/10.4471/ijep.2013.29>

- Flores, M., y Duran, D. (2016). Influence of a Catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader [Influencia de un programa de tutoría entre pares en catalán en la comprensión lectora y el autoconcepto como lector]. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 330-346. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12044>
- Fontich, X. (2024). "Peix al cove!": Mètode per aprendre ortografia a Primària i Secundària basat en la reflexió, el diàleg i la recerca a l'aula ["Peix al cove!": Un método para aprender ortografía en primaria y secundaria basado en la reflexión, el diálogo y la investigación en el aula]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/289115/>
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing [Un modelo revisado de escritor(es) dentro de la comunidad de escritura]. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S., y Harris, K. R. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses [Prácticas de escritura basadas en evidencia: un metaanálisis de los metaanálisis existentes]. En R. Fidalgo, K. R. Harris, y M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing: Theoretical and empirical grounded principles [Principios de diseño para enseñar escritura efectiva: principios fundamentados teórica y empíricamente]* (pp. 13-37). Brill Editions.
- Graham, S., y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students [Un metaanálisis de instrucciones de escritura para estudiantes adolescentes]. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M., y Morphy, P. (2014). Teaching writing to middle school students: A national survey [Enseñar escritura a estudiantes de secundaria: una encuesta nacional]. *Reading and Writing*, 27(6), 1015-1042. <https://doi.org/10.1007/s1145-013-9495-7>
- Graham, S., Kim, Y. S., Cao, Y., Lee, W., Tate, T., Collins, P., Cho, M., Moon, Y., Chung, H. Q., y Olson, C. B. (2023). A meta-analysis of writing treatments for students in grades 6-12 [Un metaanálisis de tratamientos de escritura para estudiantes de los grados 6 a 12 años]. *Journal of Educational Psychology*, 115(7), 1004-1027. <https://doi.org/10.1037/edu0000819>
- Grünke, M., Wilbert, J., Tsirotakis, I. K., y Agirregoikoa, A. L. (2017). Improving the length and quality of texts written by fourth graders with learning disabilities through a peer-tutoring graphic organizing strategy [Mejorar la longitud y la calidad de los textos escritos por estudiantes de cuarto grado con discapacidades de aprendizaje mediante una estrategia de organización gráfica con tutoría entre pares]. *Insights into Learning Disabilities*, 14(2), 167-188.
- Hyland, K. (2015). *Teaching and researching writing [Enseñar e investigar la escritura]* (3rd ed.). Routledge.
- Leung, K. C. (2015). Preliminary empirical model of crucial determinants of best practice for peer tutoring on academic achievement [Modelo empírico preliminar de los determinantes cruciales de las mejores prácticas para la tutoría entre pares/iguales en el logro académico]. *Journal of Educational Psychology*, 107, 558-579. <https://doi.org/10.1037/a0037698>
- Magnifico, A. M. (2010). Writing for whom? Cognition, motivation, and a writer's audience [¿Escribir para quién? Cognición, motivación y el público del escritor]. *Educational Psychologist*, 45(3), 167-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.493470>
- Miquel, E., y Duran, D. (2017). Peer learning network: Implementing and sustaining cooperative learning by teacher collaboration [Red de aprendizaje entre pares: implementación y sostenimiento del aprendizaje cooperativo mediante la colaboración entre docentes]. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 349-360. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319509>
- Nixon, J. G., y Topping, K. J. (2001). Emergent writing: The impact of structured peer interaction [Escritura emergente: el impacto de la interacción estructurada entre pares]. *Educational Psychology*, 21(1), 41-58. <https://doi.org/10.1080/01443410123268>
- Philippakos, Z. A., y Graham, S. (Eds.) (2023). *Writing and reading connections: Bridging research and practice [Conexiones entre la escritura y la lectura: unir la investigación y la práctica]*. Guilford Press.
- Prasad, B. D. (2008). Content analysis: A method in social science research [Análisis de contenido: un método en la investigación en ciencias sociales]. En D. K. Lal Das, y V. Bhaskaran (Eds.), *Research methods for social work [Métodos de investigación para el trabajo social]* (pp. 174-93). Rawat.

- Shanahan, T. (2019). Relationships between reading and writing development [Relaciones entre el desarrollo de la lectura y la escritura]. En C. A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research [Manual de investigación sobre la escritura]* (2nd ed.) (pp. 194-207). Guilford Press.
- Solé, I. (2004). Leer, escribir y aprender [Read, write, and learn]. En M. Anguita, A. Camps, S. Casaseca, A. Fernández, O. Guasch, F. López, M. V. Martínez, M.^a del P. Menoyo, C. Morist, M. Nemirovsky, O. Pañella, M. Pedrosa, B. Piñán, A. Poch, R. M. Ramírez, J. Ramos, M. Rexach, I. Solé, y A. Teberosky (Eds.), *La composición escrita (de 3 a 16 años)* (pp. 11-17). Graó.
- Sutherland, J. A., y Topping, K. J. (1999). Collaborative creative writing in eight-year-olds: Comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing [Escritura creativa colaborativa en niños de ocho años: comparación entre el emparejamiento de roles fijos de habilidades cruzadas y el emparejamiento recíproco de la misma habilidad]. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 154-179. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00080>
- Topping, K. (1998). Paired learning in literacy [Aprendizaje por parejas en alfabetización]. En K. Topping, y S. Ehly (Eds.), *Peer-assisted learning [Aprendizaje asistido por compañeros]* (pp. 87-104). Routledge.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning [Tendencias en el aprendizaje entre pares/iguales]. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Topping, K., Duran, D., y Van Keer, H. (2016). *Using peer tutoring to improve reading skills [Uso de la tutoría entre pares para mejorar las habilidades de lectura]*. Routledge.
- Topping, K., Nixon, J., Sutherland, J., y Yarrow, F. (2000). Paired writing: A framework for effective collaboration [Escritura en pareja: un marco para la colaboración efectiva]. *Reading*, 34(2), 79-89. <https://doi.org/10.1111/1467-9345.00139>
- Topping, K. J., Dehkinet, R., Blanch, S., Corcelles, M., y Duran, D. (2012). Paradoxical effects of feedback in international online reciprocal peer tutoring [Efectos paradójicos de la retroalimentación en la tutoría entre pares recíproca en línea a nivel internacional]. *Computers & Education*, 61, 225-231. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.002>
- UNESCO (2017). *Reading the past, writing the future: Fifty years of promoting literacy [Leer el pasado, escribir el futuro: cincuenta años promoviendo la alfabetización]*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563>
- Vanderburg, R. M. (2006). Reviewing research on teaching writing based on Vygotsky's theories: What we can learn [Revisando la investigación sobre la enseñanza de la escritura basada en las teorías de Vygotsky: lo que podemos aprender]. *Reading y Writing Quarterly*, 22(4), 375-393. <https://doi.org/10.1080/10573560500455778>
- Wheldall, K., y Colmar, S. (1990). Peer-tutoring of low-progress readers using pause, prompt and praise [Tutoría entre pares de lectores con bajo progreso utilizando pausa, indicación y elogio]. En H. Foot, H. Morgan, y R. Shute (Eds.), *Children helping children [Niños ayudando a niños]* (pp. 117-134). John Wiley and Sons.
- Wigglesworth, G., y Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback [¿Qué papel tiene la colaboración en la escritura y la retroalimentación escrita?]. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364-374. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.005>
- Yarrow, F., y Topping, K. J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction [Escritura colaborativa: los efectos de la incitación metacognitiva y la interacción estructurada entre pares]. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 261-282. <https://doi.org/10.1348/000709901158514>

Biografía de los autores

Mariona Corcelles-Seuba. Doctora en Psicología de la Educación. Licenciada en Psicología y en Filosofía. En la actualidad, es profesora e investigadora en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna de la Universidad Ramon Llull. También es miembro del «Grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales (GRAI)» y del «Seminario interuniversitario sobre identidad y nuevas trayectorias educativas (SINTE)». Sus líneas de investigación incluyen escritura colaborativa, aprender enseñando, tutoría entre iguales, codocencia y observación entre iguales.

 <https://orcid.org/0000-0001-6771-1251>

Jesús Ribosa. Doctor en Psicología de la Educación (Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación), con una tesis internacional por compendio de artículos sobre estudiantes que aprenden enseñando a través de la creación de materiales didácticos (premio extraordinario de doctorado de la Universitat Autònoma de Barcelona [UAB]). Graduado en Educación Primaria, mención en lengua inglesa (UAB). En la actualidad, es profesor lector del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la UAB y miembro del «Grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales (GRAI)» y del «Seminario interuniversitario sobre identidad y nuevas trayectorias educativas (SINTE)». Es también formador de docentes en los programas de tutoría entre iguales que promueve el GRAI para la mejora de la comprensión lectora y la expresión escrita. Además, es editor de una revista de formación: *Andamis: Revista del Postgrau Interuniversitari de Psicologia de l'Educació*. Sus líneas de investigación incluyen aprender enseñando, tutoría entre iguales, codocencia y observación entre iguales.

 <https://orcid.org/0000-0002-3551-0022>

Patricia-Jara Calaforra-Faubel. Doctora en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid [UCM]), licenciada en Pedagogía y maestra especialista en Educación Primaria y en Audición y Lenguaje. En la actualidad, es profesora asociada en el Departamento de Psicología Experimental, Procesos Cognitivos y Logopedia (UCM). Imparte docencia en la Facultad de Trabajo Social, en la asignatura Psicología Básica, y tutoriza y dirige trabajos fin de grado y máster; también es coordinadora pedagógica en WeCoachMadrid. Ha sido ponente en diversos congresos nacionales e internacionales y ha publicado artículos científicos y diversos capítulos. Es miembro participante en proyectos de innovación; miembro del «Grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales (GRAI)» y miembro del grupo de investigación de la Facultad de Psicología (UCM) «Psicología cognitiva: medición y modelización de procesos», creado el 22 de diciembre de 2004 y validado en la convocatoria GR201/04 (en la actualidad, miembro de un proyecto I+D+i, código: referencia PID2022-136905OB-C22). Sus líneas de investigación incluyen procesos escritores, composición escrita espontánea y evaluación, escritura creativa y emocional, escritura y metacognición, y perspectiva de género.

 <https://orcid.org/0000-0003-4709-1109>

Anexo 1. Pauta de indicadores de calidad del microrrelato (PIC)

AUTOR/ES:

TÍTULO:

FECHA:

DIMENSIONES E INDICADORES		CONSEGUIDO		COMENTARIOS
GÉNERO NARRATIVO MICRORRELATO				
1.1. ¿El contenido del relato es original e impacta al lector?	Sí	No		
1.2. ¿Contiene las tres partes de un microrrelato: introducción, nudo y desenlace?	Sí	No		
1.3. ¿Hay elementos de sorpresa, ficción o humor?	Sí	No		
1.4. ¿El final es inesperado o sugerente (invita al lector a pensar)?	Sí	No		
1.5. ¿Si es necesario, se usan en el texto signos de exclamación o de interrogación?	Sí	No		
1.6. ¿El título es original?	Sí	No		
1.7. ¿Es un texto breve? ¿El texto tiene una extensión de entre 70 y 120 palabras?	Sí	No	¿Cuántas?	
COHERENCIA				
2.1. ¿Se entiende lo que ocurre en el relato?	Sí	No		
2.2. ¿Las ideas están bien ordenadas?	Sí	No		
2.3. ¿El título tiene relación con la historia del relato?	Sí	No		
COHESIÓN				
3.1. ¿Se utilizan de forma correcta los signos de puntuación? (Más de 3 errores puntúan 0)	Sí	No		
3.2. ¿Se evitan las repeticiones de las palabras utilizadas en oraciones anteriores?	Sí	No		
3.3. ¿Los conectores (de tiempo, de lugar, de causa, de consecuencia, de oposición) se utilizan de forma correcta?	Sí	No		
LÉXICO				
4.1. ¿Utiliza un léxico específico con variedad de palabras? (No siempre las mismas)	Sí	No		
4.2. ¿Evita el uso de extranjerismos o expresiones de otras lenguas? (Más de 1 interferencia puntúa 0)	Sí	No		
GRAMÁTICA				
5.1. ¿Las oraciones del texto contienen todos los elementos necesarios para tener sentido? (Más de 1 error puntúa 0)	Sí	No		

5.2. ¿Existe concordancia entre los elementos (sujeto y verbo, nombre y complementos...)? (Más de 1 error puntúa 0)	Sí	No	
5.3. ¿Usa correctamente los tiempos verbales (p. ej., pasado, presente, futuro, condicional)? (Más de 1 error puntúa 0)	Sí	No	
ORTOGRAFÍA			
6.1. ¿Tiene menos de 5 errores ortográficos (sin contar las tildes)?	Sí	No	¿Cuántas?
6.2. ¿Tiene menos de 5 errores de tildes (cuando se omiten o están de forma incorrecta)?	Sí	No	¿Cuántas?

Una vez evaluados los indicadores y aplicado el corrector, revisa en orden los que has señalado como no conseguidos. Antes de volver a encontrarte con tu tutorado, prepara dos actividades de mejora para los dos primeros indicadores del listado que aparecen como no conseguidos.

ACTIVIDAD DE MEJORA (1) ¿Qué hay que mejorar? Indicador ____	ACTIVIDAD DE MEJORA (2) ¿Qué hay que mejorar? Indicador ____
--	--

