

Enmarcada en el programa educativo Leemos en pareja, que se fundamenta en la tutoría entre iguales y que tiene como objetivo la mejora de la competencia lectora, la investigación que se presenta pretende indagar en los progresos realizados por los alumnos en el ámbito de la comprensión y el autoconcepto lector e identificar algunos de los mecanismos presentes en el programa que pueden favorecer esos cambios. La muestra se compone de 407 alumnos y 14 maestros y se opta por un diseño cuasiexperimental combinado con un análisis cualitativo de datos de entrevistas y cuestionarios. Los resultados muestran avances en ambas variables, aunque sin significación estadística para el autoconcepto lector de los alumnos tutorados.

PALABRAS CLAVE: *Aprendizaje cooperativo; Tutoría entre iguales; Comprensión lectora; Autoconcepto lector.*

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Influencia de la tutoría entre iguales en el desarrollo de la comprensión y el autoconcepto lector

pp. 67-78

David Duran*
Marta Flores**

Universitat Autònoma de Barcelona

67

Introducción

El avance hacia la educación inclusiva, que guía las mejoras escolares, requiere, entre otros elementos, que los iguales aprendan unos de otros en formatos interactivos estructurados alrededor de contenidos curriculares que comportan cooperación (Villa, Thousand y Nevin, 2010). En este marco educativo se torna esencial el aprendizaje cooperativo, ya que convierte la heterogeneidad en un elemento positivo, poten-

cia las habilidades psicosociales y de interacción, y utiliza el potencial de los iguales como motor de aprendizaje (Monereo y Duran, 2002).

La necesidad actual de implementar prácticas metodológicas inclusivas en los centros para dar respuesta a las necesidades educativas diversas que conviven en las aulas hace que los maestros busquen nuevas propuestas educativas que fomenten la participación de todo el alumnado y de la comunidad educativa y a su vez sean efectivas utilizando pedagógicamen-

* E-mail: David.duran@uab.cat

** Dirección de contacto: Departament de Psicologia de l'Educació. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. Despacho 254 (G-6). Tel. 935812678. 08193 Bellaterra (Catalunya). E-mail: marta.flores@uab.cat

✉ Artículo recibido el 16 de abril de 2011 y aceptado el 29 de junio de 2012.

te las diferencias naturales entre los alumnos como oportunidades de aprendizaje. El programa *Leemos en pareja* (Duran y otros, 2009; y Duran y otros, 2011), creado con el objetivo de mejorar la comprensión lectora mediante la tutoría entre iguales, combinada en el centro y a nivel familiar, fue diseñado con la firme intención de dar oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos y poder ofrecer a los maestros nuevas metodologías inclusivas para atender a la diversidad de las aulas, además de implicar directamente a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos. En estos momentos, más de setenta centros del Estado español lo implementan, hecho que nos insta a desarrollar investigaciones para poder analizar cuáles son sus fortalezas y sus puntos débiles.

La presente investigación trata de indagar la influencia de la tutoría entre iguales en la mejora de la comprensión y el autoconcepto lector y nos permite reflexionar sobre las habilidades, estrategias y recursos a potenciar para optimizar sus efectos en nuestros alumnos.

Marco teórico

La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica, derivada de la adopción del rol de tutor y tutorado respectivamente con un objetivo común, conocido y compartido que se logra a través de un marco de relación planificado por el profesorado (Duran y Vidal, 2004). Numerosos estudios se centran en demostrar la efectividad de la tutoría entre iguales para ambos roles, tutor y tutorado; unos, los tutores por las oportunidades que brinda aprender enseñando (Annis, 1983; Biswas, Schwartz, Leelawong y Vye, 2005; Duran, 2011); otros, los tutorados, por recibir una ayuda ajustada y permanente dentro de la zona de desarrollo próximo (Melero y Fernández, 1995; Robinson, Schofield y Steers-Wentzell, 2005). Las prácticas educativas de tutoría entre iguales, además de ser utilizadas en muchos países, quedan avaladas ampliamente por investigadores expertos en educación in-

clusiva (Ainscow, 1999; Stainback y Stainback, 1999; Echeita, 2006) como una de las prácticas instructivas más efectivas para la educación de calidad (Topping, 2000). El aprendizaje de competencias académicas, el fomento de actitudes positivas hacia el aprendizaje, el profesorado y la escuela, el desarrollo de una imagen más positiva de sí mismo, el establecimiento de un clima de confianza y enriquecimiento mutuo entre tutor y tutorado son algunos de los beneficios más citados de esta metodología (Topping, 1988; Goodland y Hirst, 1990; Gordon, 2005).

Como la cooperación, la lectura se instituye, entre otras, como una competencia clave en la sociedad letrada del siglo XXI. La lectura permite la autonomía de las personas y se erige como pilar básico de la educación. Las habilidades lectoras son, en definitiva, fundamentales para el éxito académico (Holloway, 1999), ya que se constituyen como una herramienta vehicular para que los alumnos puedan acceder y beneficiarse del currículo escolar.

La competencia lectora se define como la capacidad de comprender y utilizar los textos escritos y de reflexionar e implicarse personalmente en los mismos con la finalidad de lograr los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad (OECD, 2009). Tal y como afirma Solé (1992) la lectura es un proceso interactivo que se establece entre el lector y el texto que incita al lector a poner en marcha una serie de procesos y estrategias que le permitirán comprenderlo y valorarlo. Se trata de un proceso complejo que comprende desarrollar competencias cognitivas, metacognitivas y una serie de factores personales y psicosociales que inciden directamente en el proceso de aprendizaje y consolidación de la lectura. Para ello es necesaria una instrucción formal y explícita de las estrategias de lectura en el aula que incluyan la monitorización de la comprensión, el aprendizaje cooperativo y la formulación de preguntas con retroalimentación inmediata (Jiménez y O'Shanahan, 2008). De igual manera, otras investigaciones han demostrado que lo que favorece su desarrollo es la actuación consistente del docente, ayudando a

entender el texto en su totalidad (Block, Parris, Reed, Whiteley y Cleveland, 2009) y ofreciendo a los estudiantes oportunidades de implicación en su proceso de comprensión (Susar, 2010).

Así pues, estas condiciones óptimas para el desarrollo de la competencia lectora pueden ser llevadas a la práctica también mediante la tutoría entre iguales, en la que el tutor ejerce de docente (no profesional) que sustenta estas actuaciones de andamiaje para garantizar el aprendizaje del tutorado y el suyo propio.

Como ya hemos citado anteriormente, uno de los beneficios de la tutoría entre iguales incide en la generación de una imagen más positiva de sí mismo. El autoconcepto, a su vez, juega un papel fundamental en la formación de la personalidad (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008). El autoconcepto positivo es la base del buen funcionamiento personal, social y profesional, por eso, el fomento de su mejora en los centros escolares (Brookover y Lazotte, 1979) se convierte en uno de los objetivos a desarrollar en diversidad de programas educativos. Destacar también la dimensión constructiva que algunos autores confieren al autoconcepto, considerando que es la representación que el alumno construye de sí mismo con habilidades y limitaciones para afrontar el aprendizaje en el contexto escolar (Duran y Monereo, 2008). Diversos autores (Marsh, 1986 y 1990) consideran que en esta construcción del constructo intervienen procesos continuos de comparación entre elementos personales y contextuales. Mientras que otros autores (Mandelman, Tan, Kornilov, Sternberg y Grigorenko, 2010) introducen un componente interno metacognitivo, como tercer aspecto a tener en cuenta en la formación del autoconcepto. La configuración multidimensional del autoconcepto se consolida en recientes investigaciones (Dabbagh, 2011), sugiriendo una organización jerárquica entre las dimensiones que lo conforman que pierden estabilidad a medida que se desciende de nivel. El autoconcepto lector, ubicado en un nivel intermedio, es relativamente estable, por lo que requiere mayor tiempo de consolidación para poder detectar los cambios que se produzcan. Por eso, algunas revisiones de estudios so-

bre aprendizaje cooperativo detectan cambios en estas dimensiones siempre que las intervenciones sean prolongadas en el tiempo (Johnson y Johnson, 1990; Slavin, 1996).

Preguntas de la investigación

La presente investigación tiene como objetivo averiguar los progresos realizados por los alumnos y las alumnas que participan en el programa *Leemos en pareja*, basado en la tutoría entre iguales, en el ámbito de la comprensión lectora y del autoconcepto lector e identificar algunos de los mecanismos que pueden explicar esos avances.

Por lo tanto, las preguntas que guían el presente estudio son:

1. ¿Qué efectos tiene la tutoría entre iguales en la comprensión lectora de los alumnos? Nos planteamos como hipótesis que todos los alumnos, independientemente de su rol (tutor o tutorado) mejorarán los resultados obtenidos en la prueba pretest y postest de comprensión lectora.

2. ¿Qué efectos tiene la tutoría entre iguales en el autoconcepto lector de los alumnos? Nos planteamos como hipótesis que todos los alumnos, independientemente de su rol (tutor o tutorado) mejorarán los resultados obtenidos en la prueba pretest y postest de autoconcepto lector.

En ambos casos, a través de datos cualitativos, interpretaremos los cambios hallados.

Método

El diseño de investigación se fundamenta en un modelo de multiplicidad metodológica, recomendada para el estudio del aprendizaje entre iguales (Janssen, Kirschner, Erkens, Kirschner y Paas, 2010; Roscoe y Chi, 2007), combinando el enfoque cuasi-experimental para detectar si se producen cambios en las variables de estudio, con el enfoque cualitativo de análisis de las percepciones del alumnado y el profesorado respecto al programa, para dar cuenta de estos cambios.

Se adopta un enfoque respetuoso con el contexto escolar donde se desarrolla la intervención, centrada en el trabajo del aula. El diseño cuasi-experimental es de tipo pretest postest sin grupo de control. Las variables dependientes corresponden a la comprensión lectora y al autoconcepto lector.

Los datos recogidos a través de las pruebas de comprensión lectora y de autoconcepto lector, en calidad de pretest y postest, están interpretados y enriquecidos con las entrevistas semiestructuradas realizadas a una muestra representativa de docentes al finalizar el programa. El objetivo de las entrevistas es tener en cuenta las percepciones del profesorado sobre el desarrollo e implementación del programa en el aula y sus efectos en los aprendizajes y desarrollo personal en los alumnos. Todo ello complementado con el análisis de los cuestionarios finales respondidos por los alumnos y las alumnas participantes, que reúnen sus impresiones sobre el programa y los aprendizajes realizados.

Participantes

Los datos se recogen en 7 centros de Catalunya que formaban parte de la red de centros de *Leemos en pareja* durante los cursos 2008-09 y 2009-10.

La muestra se compone de 407 alumnos, de los cuales 195 eran chicas y 212 chicos. Se

trata de alumnos de Educación Primaria, que cubrían todos los niveles educativos de esa etapa (de 1º a 5º). Junto con ellos, los 14 profesores (2 por centro) responsables de llevar a cabo el programa en los respectivos centros.

Todos los centros optaron por tutoría fija y entre alumnos de distinta edad. Los cursos en los que estaban tutores y tutorados así como el número de alumnos participantes se sintetizan en la Tabla 1.

Instrumentos

– Evaluación de la Comprensión Lectora: Pruebas ACL (Català, Comes y Renom, 2001), compuestas por entre 7-10 textos, con 24-36 ítems, clasificados en comprensión literal, reorganización, inferencial o interpretativa y crítica o de juicio.

– Prueba de autoconcepto lector elaborada y validada a partir de la propuesta de Cassany, Luna y Sanz (1994). A través de 8 a 16 preguntas de tres y cinco opciones (dependiendo del nivel educativo) se recoge la visión que poseen los y las estudiantes sobre su imagen como lector/a (*¿Me gusta leer?, ¿Qué es lo que más me cuesta leer?, ¿Me siento satisfecho/a mientras leo?*).

– Cuestionarios de valoración final para alumnos/as: Compuesto por 10 ítems de tipología mixta (respuesta abierta, likert y dicotómicas), orientados a medir la satisfacción de los participantes, las ventajas y desventajas de

Centro	Curso tutores	Curso tutorados	N
1	2º	1º	50
2	4º	3º	43
3	4º	3º	45
4	5º	3º	28
5	3º	2º	46
6	5º	3º	80
7	4º	3º	111

Tabla 1. Relación de centros, niveles y número de alumnos participantes por centro.

la metodología, así como la percepción de los aprendizajes alcanzados y sus expectativas.

– Entrevistas finales semiestructuradas a maestros y maestras participantes que reúnen datos de carácter valorativo conforme a cuatro dimensiones: método tutoría entre iguales (aprendizaje mediante roles, sentimientos según rol desarrollado, ayudas de los compañeros y metodología cooperativa), aprendizaje de la comprensión lectora a partir del seguimiento del programa (pronunciación y entonación, comprensión lectora, gestión del tiempo, autoconcepto, aprendizaje de habilidades sociales), valoración general del programa y nivel de satisfacción con la participación familiar.

Procedimiento

Teniendo en cuenta que el programa Leemos en pareja se desarrolla durante 12 semanas a razón de dos sesiones semanales, 24 sesiones que se desarrollan habitualmente durante un trimestre, la recogida de datos de esta investigación se estructura de la manera que explicamos a continuación.

Antes del inicio de las sesiones del programa, se administran las pruebas de comprensión lectora –ACL según el nivel educativo de cada grupo– y la prueba de autoconcepto lector en condición de pretest.

Al final del programa, se vuelven a pasar las pruebas de comprensión y de autoconcepto lector como postest, además de realizar entrevistas semiestructuradas a las parejas de maestros participantes así como cuestionarios de valoración final a los alumnos.

Para el procesamiento y análisis de la información recogida se utiliza el programa SPSS 17.0 y el MaxQda, para realizar el análisis de contenido de la información de las entrevistas y cuestionarios finales.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos según las variables que fueron objeto de estudio.

Comprensión lectora

En cuanto a la comprensión lectora, los resultados indican que todos los alumnos avanzaron significativamente en esta dimensión (Tabla 2), lo cual nos lleva a concluir que después de haber participado en el programa se producen mejoras en esta variable.

Según los maestros que fueron entrevistados, todos los alumnos en general, tanto si ejercieron de tutores o de tutorados, mejoraron su nivel inicial de comprensión lectora. Destacan sobretodo que sus aprendizajes se evidenciaron en la adquisición de nuevo vocabulario, mejoras en la pronunciación y la entonación en la lectura de textos y en la comprensión general de los textos. Así un profesor señala que: *“Creo que sí, que han aprendido muchas cosas. Una de ellas es el nuevo vocabulario, también han reforzado la entonación y la vocalización de los textos”* (Profesor/a 2, Centro 5). Otro de ellos confirma los aprendizajes realizados: *“mejorar la pronunciación y entonación al leer los textos”* (P1, C3).

Además, la totalidad de maestros entrevistados destacan el avance que han hecho la mayoría de sus alumnos en la comprensión general de los textos respondiendo con el máximo valor a la pregunta específica sobre el grado de aprendizaje en comprensión alcanzado y la diferencia positiva existente entre el inicio del programa y el fin de éste.

También se destacan algunas apreciaciones más detalladas sobre los aprendizajes realizados por los alumnos por parte de otra profesora:

71

Rol Alumnos	N	Media Pretest	Media Postest	t	gl	Sig. (Bilateral)
Todos	406	51.11	63.70	-16.31	405	.00

Tabla 2. Resultados comprensión lectora para todos los alumnos.

“La distinción de textos... algo de sus características formales (estructura)... el papel de los títulos... la importancia de los conocimientos previos...” (P1, C4). O esta otra maestra que subraya también aspectos esenciales en el proceso de comprensión lectora: “aprendieron a leer con más atención... los textos y las preguntas. También la importancia de realizar las pausas de lectura en el momento adecuado” (P2, C6).

Por su parte, los alumnos también evidencian en sus respuestas a los cuestionarios finales de valoración del programa una conciencia de las mejoras experimentadas y la posible influencia de la tutoría entre iguales en los resultados de aprendizaje: “gracias a la ayuda de mi pareja, he mejorado mucho al leer y también a respetar los signos de puntuación y he mejorado la rapidez en la lectura” (Alumno/a 12, Centro 1). Por eso, repiten en sus respuestas la importancia de poder aprender de un compañero con el que tienen más confianza y se sienten más cómodos: “porque con los compañeros tienes más confianza y te lo explican mejor” (A25, C3) y que pueden preguntarle todas sus dudas de manera directa sin tener que esperar su turno ya que con la tutoría entre iguales los tutorados disponen de un tutor que les atiende individualmente: “porque te pueden explicar las cosas que no has entendido bien” (A4, C7), “Porque había una cosa que un día explicó la profe que no entendía y entonces cuando me lo explicó Marina (mi tutora) ya lo entendí” (A83, C7) y la apreciación hecha también por los tutores acerca de que tener que explicar las dudas a sus compañeros les supone un esfuerzo superior al que realizan de manera habitual para poder hacerlo de manera clara y entendedora: “Leyendo le explicas y aprendes” (A43, C5), “Creo que mi tutorado también me ha enseñado” (A42, C6) o este otro tutor: “Porque tú también

lees mucho y te esfuerzas y aprendes cosas que no sabías” (A23, C1). Además también subrayan que sus compañeros pueden, con sus preguntas y dudas, hacerles cuestionar algo que les ayuda a ir más allá de sus propios saberes: “Un tutorado te pregunta unas cosas que tú no sabes y entonces consultas eso y lo aprendes” (A34, C6), “Ayudas al tutorado y a ti mismo” (A33, C4).

Si analizamos un poco más detalladamente los datos obtenidos y diferenciamos los avances realizados por los alumnos según los roles desarrollados (Tabla 3), podemos observar que también se producen avances estadísticamente significativos para esta dimensión, tanto si se trata de los alumnos que desempeñaron el rol de tutores como los que hicieron de tutorados.

Uno de los aspectos que más preocupan, tanto a maestros como padres, en la metodología de tutoría entre iguales es si realmente los tutores aprenden o si sólo ayudan a sus compañeros a aprender. Los datos cuantitativos que nos ofrecen las pruebas pre y postest muestran el avance de los tutores, que es refrendado por el alumnado. Así los alumnos tutores comentan: “En los textos salen cosas que nosotros no sabemos y lo tenemos que buscar en el diccionario” (A36, C3) o: “Así aprendes cosas que no sabías o recuerdas aquellas que ya sabías, es muy divertido” (A18, C5).

El programa plantea la preparación previa de las sesiones de lectura, por parte de los tutores, como una de las actividades a partir de la que también se propicia el aprendizaje de éstos, esta percepción la muestran los alumnos con expresiones como: “también lees y lo tienes que hacer muy bien porque te lo preparas en casa y he mejorado mucho” (A27, C7).

Otra de las acciones que propone el programa a los tutores para potenciar su aprendizaje es la búsqueda y selección de un par de textos que piensen que puedan ser interesantes

Rol Alumnos	N	Media Pretest	Media Postest	t	gl	Sig. (Bilateral)
Tutores	207	52.44	62.68	-11.09	206	.00
Tutorados	200	49.74	64.76	-12.26	199	.00

Tabla 3. Resultados comprensión lectora por roles.

y motivadores para sus tutorados y efectuar el diseño y la elaboración de las actividades de comprensión de los mismos siguiendo el modelo presentado por los profesores a lo largo de las sesiones de lectura. De esta manera, se potencia el uso de estrategias metacognitivas que permiten a los tutores reflexionar sobre el tipo de preguntas a realizar, a distinguir las preguntas de comprensión directa de las que tienen un carácter más inferencial o de aquellas que favorecen el razonamiento y valoración de lo que ya saben en relación con el texto. Este es un proceso lento y que requiere un gran esfuerzo para los alumnos y el apoyo constante de los profesores: “esto supone un poco más de tiempo... hacerles hacer este proceso a ellos, que hagan las preguntas primero en borrador, que te las enseñen y mirarlas un poco entre los dos, volverlas a revisar, corregir la ortografía, pasarlas a limpio...” (P2, C7). Además también supone un esfuerzo de pensar en el otro y tratar de ajustar las actividades a sus necesidades: “*te dicen, mira yo he preparado esto para este niño, ¿qué opinas?*”, “*Los de 5º vienen de vez en cuando y me comentan: mira Xavi he pensado esto para Octavi, porque como tiene problemas y tal, y digo estupendo, estupendo*” (P1, C6).

Los profesores destacan también el papel mediador de los tutores ofreciendo ayudas y guías para la comprensión de los tutorados pero intentando no dar respuestas directas: “el tutor debe recordar que ayudar no es dar las respuestas, sino ofrecer las pistas para que los tutorados las puedan encontrar por sí mismos” (P1, C2).

Respecto a los tutorados, los maestros coinciden en destacar su avance claro en comprensión lectora: “los tutorados avanzan en comprensión lectora, mejoran en la entonación y pronunciación y también enriquecen su vocabulario” (A14, C7). Los propios alumnos tutorados muestran conciencia de estos aprendizajes

realizados: “Leyendo con un compañero de clase he aprendido a leer mejor y me ha ayudado mucho. Yo antes no entendía mucho lo que leía y ahora sí” (A25, C4). Además muestran también su comodidad y el clima de confianza y complicidad que se crea en el seno de la pareja, así como la mejor comprensión de los conceptos cuando son explicados por un igual que utiliza un vocabulario y expresiones más próximas a ellos mismos: “Con los compañeros tienes más confianza y te lo explican mejor” (A35, C2), “*Cuando tienes un problema ellos te pueden ayudar y también puedes consultarles tus dudas*” (A12, C6) o éste otro: “*te ayudan a leer, te ayudan a entender el texto y si tengo que decir la verdad mi tutor me ha ayudado mucho*” (A98, C7).

Autoconcepto lector

Para poder comprobar los efectos de la tutoría entre iguales en el autoconcepto lector, se realizaron pruebas de pretest y postest con los siguientes resultados (Tabla 4), a nivel global de todos los alumnos.

Los resultados indican que el autoconcepto lector aumentó significativamente para todo el alumnado participante, ello parece indicar la influencia del programa en el desarrollo de esta variable. La percepción de los maestros respecto a los progresos de la autoimagen en sus alumnos es positiva. La mayoría de ellos, en sus entrevistas, destacan los cambios que han detectado al respecto. Una maestra manifiesta que uno de los aspectos que valora más positivamente de la implementación del programa en su centro es: “la subida de autoestimas” (P1, C5).

También observan cambios en las actitudes de los alumnos hacia la propuesta de trabajo sintiéndose más motivados e implicados en la tarea, mejorando el sentido de responsabilidad y también la relación con sus compañeros: “se

79

Rol Alumnos	N	Media Pretest	Media Postest	t	gl	Sig. (Bilateral)
Todos	406	66.14	68.31	-2.55	405	.01

Tabla 4. Resultados autoimagen lectora para todos los alumnos.

sienten más importantes, mejor valorados, un poco distintos” (P2, C1). U otro profesor que valora la naturaleza intrínseca de la responsabilidad recién estrenada de sus alumnos: “*Muy motivados y con un sentido nuevo de responsabilidad. No es solo: traigo los deberes porque me los pide el profesor sino, ey, tengo a mi cargo a un chaval que tengo que enseñarle, tengo que explicarle cosas que no entiende y ese sentido de responsabilidad es distinto al de entregar los deberes el día que toca. No lo hacen de cara al profesor, sino que lo hacen de cara a ellos mismos, teniendo en cuenta al compañero, y eso está muy bien*” (P2, C7).

Uno de los momentos clave en el desarrollo del programa son las actividades quincenales de autoevaluación de la pareja. Esos momentos de intercambio de opiniones sobre el transcurso de las sesiones de tutoría y valoración del trabajo realizado por los dos miembros de la pareja son situaciones excelentes para ir construyendo y consolidando el autoconcepto académico, a partir de la percepción propia de aprendizaje y de respuesta a las expectativas creadas según el rol asignado. Los profesores lo relacionan con la interdependencia positiva, el hecho de que todos cumplan con su tarea según el rol asignado hace que los dos miembros de la pareja tengan expectativas de éxito a su alcance: “Por otra parte una de las ventajas es la crítica y la autocritica de los alumnos en cuanto a la preparación del trabajo: la exigencia de que, para que el tutorado avance, hay que preparar el trabajo y, al revés, la necesidad de que el tutorado se implique para que el tutor también se sienta motivado” (P1, C3).

Aún así, si analizamos más profundamente los resultados obtenidos teniendo en cuenta los roles asumidos (Tabla 5) nos damos cuenta que mientras los tutores obtienen avances estadísticamente significativos en esta dimensión, no ocu-

rrer lo mismo con los tutorados, que aunque progresan no lo hacen con significación estadística.

Vemos también que la media pretest de autoconcepto lector de los tutorados (66.73) es más elevada que la media de los propios tutores (65.56). En las medidas postest siguen con esta tendencia al alza de los tutorados (68.92 vs 67.72 de los tutores). Estos datos, aunque sorprendentes a primera vista, pueden explicarse por la menor edad de la mayoría de los tutorados que probablemente tengan una visión menos ajustada de ellos mismos como aprendices—y en este caso como lectores—. Los alumnos de mayor edad van adquiriendo una imagen de sí mismos más ajustada a la realidad gracias a la información que reciben sobre su valía académica, tal como sostienen Chapman y Tunmer (1995). Así pues, centraremos nuestra atención en los cambios que se producen entre el pre y el postest de la autoimagen en cada rol de manera independiente.

Los propios alumnos tutores, cuando son preguntados por sus sentimientos respecto al rol, responden mayoritariamente que se han sentido bien, importantes y más apreciados, seguros de sí mismos y contentos de poder enseñar a sus compañeros: “nunca había enseñado a nadie y ahora que lo estoy haciendo estoy contento” (A65, C6); “*me siento importante y estoy contento por enseñar a otra persona a que mejore*” (A24, C3). También destacan su grado de responsabilidad ante el hecho de tener que enseñar a alguien lo que ellos saben y se preparan: “un poco más de responsabilidad” (A3, C1) o “importante y con muchas responsabilidades” (A39, C2), muestran también sentimientos de reconocimiento a los maestros ya que dicen que no es tan fácil su labor como parecía: “lo que tienen que trabajar para hacer entender a los alumnos las cosas” (A42, C6) o esta otra: “*me sentía un poco extraña. Ya no me enseñaban lo hacía yo y no era tan fácil como parecía*” (A66, C6).

Rol Alumnos	N	Media Pretest	Media Postest	t	gl	Sig. (Bilateral)
Tutores	206	65.56	67.72	-2.40	205	.02
Tutorados	200	66.73	68.92	-1.50	199	.14

Tabla 5. Resultados autoconcepto lector por roles.

Muestran también sentimientos de ayuda y de empatía hacia sus compañeros: “muy bien porque he ayudado a un compañero” (A19, C4); y también sentimientos de satisfacción consigo mismos y con su tarea: “satisfecho de poder enseñar y aprender al mismo tiempo” (A27, C4); “no me pensaba que leía tan bien para ser tutora y me he sentido orgullosa” (A13, C2); “me ha hecho sentir muy bien y que puedo sacar buenas notas” (A38, C5); “me ha hecho sentir que puedo mejorar, que me siento mayor y importante” (A22, C5).

Los alumnos tutorados por su parte, también muestran sentimientos de agradecimiento y de reconocimiento a la tarea de sus tutores, así como también valoran positivamente el clima de confianza y complicidad en el aprendizaje. Por sus respuestas, parecen atribuir sus avances al mérito de los tutores: “mi tutora me hace sentir bien, yo antes era un desastre en lectura y ahora gracias a su ayuda y paciencia leo casi sin errores” (A32, C6).

Conclusiones

Los resultados obtenidos en la comprensión lectora, para todos los alumnos y con independencia de los roles desarrollados, se corresponden con estudios anteriores que demuestran la influencia de la tutoría entre iguales en el desarrollo del rendimiento académico (Maheady, Harper y Malette, 2001; Topping y Ehly, 1998). La tutoría entre iguales parece fomentar un ajuste de las ayudas y una estructura de andamiaje que favorece el aprendizaje de la comprensión lectora de tutores y tutorados. Los primeros, por el esfuerzo de reflexión que deben hacer para ofrecer dichas ayudas y los tutorados, por disponer de esta estructura de interacción uno a uno que favorece la actuación consistente del mediador (en este caso el tutor), ayudando al tutorado a entender los textos en su totalidad (Block y otros, 2009) y una atención privilegiada en la que se sienten seguros, cómodos y motivados para ir progresando en la competencia lingüística que nos ocupa.

Aspectos esenciales de esta metodología cooperativa como son la atención individualizada, la resolución directa de dudas, la reflexión y toma de conciencia del propio aprendizaje, la responsabilidad y el desarrollo de habilidades sociales, configuran un clima de trabajo óptimo para el desarrollo de competencias académicas, en este caso la lectora, el fomento de actitudes positivas hacia el aprendizaje, el profesorado y la escuela, el desarrollo de una imagen más positiva de sí mismo, el establecimiento de un clima de confianza y enriquecimiento mutuo entre tutor y tutorado tal como plantean diversos autores (Topping, 1988; Goodland y Hirst, 1990; Gordon, 2005).

Respecto a los resultados obtenidos sobre el autoconcepto lector, vemos que se confirma parcialmente nuestra hipótesis inicial. Se produce una mejora estadísticamente significativa de la autoimagen en todos los alumnos a nivel general y también en los tutores cuando analizamos los resultados por roles. La mejora del autoconcepto lector en los alumnos tutores creemos que se debe al desempeño propio del rol y de las posibilidades que éste les ofrece para percibirse a sí mismos como buenos lectores. En cambio en los alumnos tutorados la mejora no llega a ser significativa, seguramente porque estos alumnos atribuyen su aprendizaje a los méritos y aportaciones del tutor. Estas conclusiones se sitúan en la línea de las investigaciones anteriores sobre el autoconcepto como escritor en tutoría entre iguales (Duran y Monereo, 2008).

La propia complejidad del constructo y la dificultad de su medición nos impulsan a buscar respuestas en los datos que provienen de las percepciones subjetivas de los propios participantes (alumnos y maestros) de corte más cualitativo, en consonancia con revisiones hechas anteriormente (Cohen, Kulik y Kulik, 1982). Tanto profesores como alumnos dan cuenta de manera exhaustiva de la existencia de las condiciones que favorecen la construcción de un autoconcepto lector positivo, por lo que podemos concluir que la participación en el programa *Leemos en pareja* puede haber creado condiciones adecuadas y, por lo tanto,

influye positivamente en el autoconcepto lector de los alumnos participantes. Para asegurar la mejora en los alumnos tutorados, se les debería ayudar a tomar conciencia de los progresos que realizan en la lectura, como fruto no solo de la ayuda recibida, sino de su esfuerzo.

No obstante estas conclusiones, consideramos necesario seguir indagando y completar este estudio con el análisis del proceso de la interacción de las parejas durante las sesiones de lectura en pareja que podría ofrecer, tal como hemos dicho para la comprensión, elementos para un mayor entendimiento de las mejoras detectadas.

Esperamos que resultados prometedores como los presentados puedan motivar al profesorado a incorporar metodologías cooperativas en su práctica habitual en las aulas para favorecer la atención a la diversidad y potenciar la inclusión educativa.

REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Falmer.
- ANNIS, L. F. (1983). The processes and Effects of Peer Tutoring. *Human learning*, 2, 39-47.
- BISWAS, G.; SCHWARTZ, D.; LEELAWONG, K. y VYE, N. (2005). Learning by teaching: a new paradigm for educational software. *Applied Artificial Intelligence*, 19, 363-392.
- BLOCK, C.; PARRIS, S.; REED, K.; WHITELEY, C. y CLEVELAND, M. (2009). Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101, 2, 262-281.
- BROOKOVER, W. B. y LEZOTTE, L. W. (1979). *Changes in School Characteristics Coincident With Changes in Student Achievement*. Michigan: Institute for Research on Teaching.
- CATALÀ, G.; COMES, G. y RENOM, J. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CHAPMAN, J. W. y TUNMER, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- COHEN, P.; KULIK, J. y KULIK, C. (1982). Educational Outcomes of Tutoring: A meta-analysis of Findings. *American Research Journal*, Vol. 29, 2, 237-248.
- DABBAGH, S. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034-1039.
- DURAN, D. (2011). Aprender enseñando: un paradigma emergente. *Herramientas*, 110, 4-12.
- DURAN, D.; BLANCH, S.; CORCELLES, M.; FLORES, M.; MERINO, E.; OLLER, M., y VIDAL, A. (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- DURAN, D., BLANCH, S., CORCELLES, M.; FLORES, M., OLLER, M., UTSET, M. y VALDEBENITO, V. (2011). *Leemos en pareja. Un programa de tutoría entre iguales, con implicación familiar, para la mejora de la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- 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. *School Psychology International*, Vol. 29, 4, 481-499.
- DURAN, D. y VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ESNAOLA, I., GOÑI, A. y MADARIAGA, J. M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 13, 1, 179-194.
- GORDON, E. (2005). *Peer Tutoring. The teacher's resource guide*. USA: Scarecrow Education.
- GOODLAND, S. y HIRST, B. (1990). *Exploring in peer tutoring*. Oxford: Basil Blackwell.
- HOLLOWAY, J. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership*, Vol. 57, 2, 80-82.
- JANSSEN, J.; KIRSCHNER, F.; ERKENS, G.; KIRSCHNER, P. y PAAS, F. (2010). Making the black box of collaborative learning trans-

- parent: Combining process-oriented and cognitive load approaches. *Educational Psychology Review*, Vol. 22, 2, 139-154.
- JIMÉNEZ, J. y O'SHANAHAN, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 45, 2.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1990). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MAHEADY, L.; HARPER, G. F. y MALETTE, B. (2001). Peer-Mediated instruction and interventions and students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 22, 4-14.
- MANDELMAN, S.; TAN, M.; KORNILOV, S.; STERNBERG, R. y GRIGORENKO, E. (2010). The Metacognitive Component of Academic Self-Concept: The Development of a Triarchic Self-Scale. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, Vol. 9, 1, 73-86.
- MARSH, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- MARSH, H. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh-Shevelson Model. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, 4, 623-636.
- MELERO, M. A. y FERNÁNDEZ, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. En P. Fernández y M. A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (35-98). Madrid: Siglo XXI.
- MONEREO, C. y DURAN, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- OECD (2009). *Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. París: OECD.
- ROBINSON, D. R.; SCHOFIELD, J. y STEERS-WENTZELL, K. L. (2005). Peer and Cross-Age Tutoring in Math: Outcomes and Their Design Implications. *Educational Psychology Review*, Vol. 17, 4, 327-362.
- ROSCOE, R. D. y CHI, M. T. H. (2007). Understanding tutor learning: Knowledgebuilding and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, Vol. 77, 4, 534-574.
- SLAVIN, R. (1996). Research for the Future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need To Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SUSAR, F. K. (2010). Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2, 2, 4752-4756.
- TOPPING, K. (1988). *The peer tutoring handbook. Promoting cooperative learning*. Cambridge: Brookline Books.
- TOPPING, K. (2000). *Tutoring by peers, Family and Volunteers*. Ginebra: International Bureau of Education: UNESCO.
- TOPPING, K. y EHLY, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ & Londres, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- VILLA, R., THOUSAND, J. y NEVIN, A. (2010). *Collaborating with Students in Instruction and Decision Making*. Thousand Oaks (CA): Corwin.

ABSTRACT

Influence of peer tutoring in the development of self-concept and understanding the reader.

This research is about the educational programme *Leemos en pareja*, which is based on peer tutoring, to improve literacy skills. The objectives of this research try to look into the progress made by pupils in reading comprehension and reading self-concept; and identify some of the mechanisms which can explain these changes. The sample consists of 407 pupils and 14 teachers. A combination of quasi-experimental and qualitative approaches is used. The results show statistically significant gains in both variables, except for reading self-concept in tuttee pupils.

KEYWORDS: *Cooperative learning; Peer tutoring; Reading comprehension; Reading self-concept.*

RÉSUMÉ

Influence des pairs de tutorat dans le développement de l'auto-concept et comprendre le lecteur.

Encadré dans le programme éducatif *Nous lisons en couple*, basé sur la tutelle entre pairs et qui a com objectif améliorer la compétence lectrice, la recherche présente les progrès réalisés par les élèves dans le domaine de la compréhension et l'autoimage lectrices et prétend identifier quelques mécanismes présents dans le programme qui peuvent favoriser ces changements. L'échantillon est formé par 407 élèves et 14 professeurs. Le dessin est presque expérimental combiné avec une analyse qualitative des données des interviews et des questionnaires. Les résultats prouvent les améliorations dans les deux variables, mais sans signification statistique pour l'autoimage lecteur des élèves tutorés.

MOTS CLÉ: *Apprentissage coopérative; Tutelle entre pairs; Compréhension lectrice; Autoimage lectrice.*