

Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora*

Peer Tutoring and Reading Comprehension: an Effective Tandem? The effects of Peer Tutoring on Reading Comprehension

Recibido: 27 de diciembre de 2014 | Aceptado: 09 de marzo de 2016

MARTA FLORES COLL **

DAVID DURAN GISBERT ***

Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya, España

RESUMEN

Dada la relevancia de la lectura y la necesidad de encontrar formas complementarias para su enseñanza, el artículo investiga los cambios sobre la comprensión lectora durante la implementación de un programa basado en la tutoría entre iguales “Leemos en pareja” y los mecanismos causantes de dichos cambios. Se opta por la combinación de un diseño cuasiexperimental y una aproximación cualitativa, para identificar los cambios producidos y las actuaciones responsables de dichos cambios. Los resultados indican avances significativos en la comprensión lectora. El análisis del proceso muestra que las mejoras se producen gracias a la utilización de estrategias lectoras y de ayudas andamiadas ofrecidas por los alumnos tutores. Como conclusión, se sostiene que las prácticas de tutoría entre iguales pueden haber contribuido decisivamente en la mejora de la comprensión lectora.

Palabras clave

aprendizaje cooperativo; tutoría entre iguales; comprensión lectora; mejora de la lectura; diversidad de estudiantes

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the changes occurring in the development of reading comprehension during the implementation of a peer-tutoring programme “Leemos en pareja” and the mechanisms underlying these changes. We opt for a design that allows multiple methodological approaches: a quantitative one, through a quasi-experimental design to account for changes to reading comprehension, and a qualitative approach to analyse the process and identify the actions responsible for the changes observed. Results show statistically significant gains on the analyzed reading comprehension variable and that improvement occurs thanks to the use of reading strategies and to the scaffolding help offered by the tutors. In conclusion, it is noted that peer tutoring practices may have contributed significantly to improving reading comprehension skills.

Keywords

cooperative learning; peer tutoring; reading comprehension; reading improvement; student diversity

doi: 10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic

Para citar este artículo: Flores Coll, M., & Duran Gisbert, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. *Universitas Psychologica*, 15(2), 339-352. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic>

* Artículo de investigación. No tuvo financiación por parte de ninguna entidad.

** Profesora. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Correo electrónico: Marta.Flores@uab.cat

*** Profesor. Departamento de Psicología de la Educación. Correo electrónico: David.Duran@uab.cat

Introducción

Reconociendo la necesidad de crear actuaciones para el desarrollo de la competencia lectora (especialmente la comprensión) y la urgencia por ensayar metodologías capaces de extraer provecho pedagógico de las diferencias de conocimientos entre los alumnos, se indaga sobre la influencia que la tutoría entre iguales –puesta en práctica a través del programa “Leemos en pareja” (Duran et al., 2011)– pueda tener sobre la mejora de dicha competencia en los alumnos que toman parte.

Expertos en educación inclusiva (Ainscow, 1991; Echeita, 2006; Stainback & Stainback, 2001) avalan la tutoría entre iguales como una de las prácticas instructivas más efectivas para la educación de calidad, siendo también recomendada por la Agencia Europea para la Educación Especial y la UNESCO (Topping, 2000).

La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo que se basa en la creación de parejas de alumnado con una relación asimétrica y que comparten un mismo objetivo, en este caso la mejora de la competencia lectora, a través de una estructura de trabajo planificada por el profesorado (Duran, & Vidal, 2004). Las prácticas de tutoría entre iguales permiten variedad de situaciones dependiendo de criterios relativos al contenido, formato, edad, continuidad del rol, tiempo o características de los participantes (Topping, 1996). El rol fijo opta por una asignación de roles que se mantiene estable a lo largo de la propuesta de trabajo; el rol recíproco, en cambio, se basa en el intercambio de roles cada n sesiones (Fantuzzo, King, & Heller, 1992). Es por ello que cada pareja establece una relación dependiendo del tipo de tutoría (fija o recíproca) que se implemente y, a su vez, cada componente asume un rol previamente asignado (tutor o tutorado en tutoría fija; o bien ambos, de manera intercalada, en tutoría recíproca) (Duran, et al., 2011). En la tutoría fija, los roles asignados, tutor o tutorado, se mantienen a lo largo del trabajo y en la tutoría recíproca hay un intercambio de roles. El tutor, aprende enseñando, gracias a las oportunidades de aprendizaje que le brinda el desarrollo del rol (Cortese, 2005; Duran, 2014; Roscoe & Chi, 2007); el tutorado se

beneficia de la ayuda ajustada y personalizada que le ofrece el tutor dentro de la zona de desarrollo próximo (Alzate-Medina & Peña-Borrero, 2010; Melero & Fernández, 1995; Robinson, Schofield, & Steers-Wentzell, 2005).

La utilización de la tutoría entre iguales para el desarrollo de la lectura ha despertado un gran interés, tanto desde la práctica como desde la investigación (Topping, Duran, & Van Keer 2015). Prácticas de lectura y tutoría entre iguales desarrolladas en otros países y siempre en lengua inglesa, *Read On* (Topping & Hogan, 1999), *Scotland Reads* (Topping, 2006), *America Reads Challenge* (Wasik, 1997), *Reading Together* (Hattie, 2006) y *Buddy Reading* (Shegar, 2009), destacan resultados positivos respecto al desarrollo de la competencia lectora en aspectos clave como la comprensión, la fluidez, la motivación y las actitudes hacia la lectura.

Teniendo en cuenta la perspectiva interactiva de la lectura de Solé (2001), y con el objetivo de favorecer la autonomía del alumnado ante la lectura de cualquier tipo de texto, se debe priorizar la instrucción formal y explícita de las estrategias de lectura en el aula que incluya la monitorización de la comprensión, el aprendizaje cooperativo y la formulación de preguntas con respuestas inmediatas (Jiménez & O'Shanahan, 2008; Madariaga & Martínez, 2010; Soriano-Ferrer, Sánchez-López, Soriano-Ayala, & Nieves-Cazorla, 2013), así como la implicación del alumnado en su propio proceso de comprensión (Susar Kirmizi, 2010).

En este contexto de aprendizaje entre iguales, es relevante el análisis del discurso educacional para identificar e interpretar qué mecanismos promueven el desarrollo de la comprensión lectora. La interacción uno a uno que ofrece la tutoría entre iguales permite que los miembros de la pareja se ofrezcan ayudas pedagógicas andamiadas, al ampliar el clásico discurso educacional IRF (Inicio-Respuesta-Feedback), por uno más rico, justamente por la emergencia de una fase colaborativa, donde el tutor –reconociendo la zona de desarrollo del tutorado le ofrece ayudas ajustadas (insinuar, apuntar, ajustar, extraer información, resumir) (Graesser, D'Melo, & Cade, 2011; Graesser & Person, 1994). Este diálogo bidireccional permite la aparición de

la explicación –más allá de la simple reproducción de conocimiento– y del cuestionamiento profundo (Roscoe & Chi, (2007). El desarrollo del andamiaje, por parte del tutor, puede seguir el formato tradicional IRF (cuando no se ofrece formación inicial al tutor o la interacción es espontánea), formas más tutoriales (con una fase de cooperación guiada a través de pistas y extracciones por parte del tutor) o formas más colaborativas (en las cuales a través de interrogantes y acoplamientos, ambos miembros de la pareja construyen conjuntamente el conocimiento) (Duran, & Monereo, 2005).

El objetivo principal del estudio es detectar los cambios que se producen en la comprensión lectora a través de la tutoría entre iguales en todo el alumnado participante y según el rol desarrollado (tutor, tutorado o recíproco), y poder evidenciar algunos de los factores responsables de dichos cambios.

Método

La intervención se desarrolla en el marco del programa educativo “Leemos en pareja” (Duran, et al., 2011) cuyo principal objetivo es el desarrollo de la comprensión lectora a través de la tutoría entre iguales, en 24 sesiones de media hora durante 12 semanas. El alumnado trabaja por parejas, según rol previamente asignado (tutor/tutorado/recíproco) y según el nivel de comprensión lectora que acredite individualmente en la prueba pretest realizada.

En las sesiones de trabajo, se plantean oportunidades explícitas para el desarrollo de la competencia lectora, asumiendo el carácter interactivo y constructivo de la lectura (Cassany, Luna, & Sanz, 1993; Solé, 2001). Para ello se utilizan Hojas de Actividades que contienen un texto con tareas planteadas por el profesorado, repartidas en tres bloques coincidentes con las estrategias cognitivas y metacognitivas que se activan antes, durante y posteriormente a la lectura. Se inician activando la motivación. Seguidamente (durante la lectura), se realizan dos lecturas del texto: una lectura conjunta (permite leer sin interrupciones) y una segunda lectura con la técnica PPP -Pause, Prompt, Praise (Wheldall & Colmar, 1990), con resultados muy positivos en la mejora de la

competencia lectora (Burns, 2006). En el último bloque: después de leer, se realizan las actividades de comprensión relacionadas con dar respuesta a diversas preguntas de comprensión relativas al texto. Se finaliza la sesión con la lectura expresiva del tutorado.

Diseño

Como resultado de esta intervención –y tomando la tutoría entre iguales como variable independiente y la comprensión lectora como dependiente– se plantean las siguientes hipótesis:

1. Todo el alumnado participante, independientemente del rol que desarrolle así como del tipo de tutoría que realice, mejorará significativamente su comprensión lectora.
2. El alumnado participante en el programa en la modalidad de tutoría fija, con el rol de tutor, obtendrá mejoras significativas en la comprensión lectora.
3. El alumnado participante en el programa en la modalidad de tutoría fija, con el rol de tutorado, obtendrá mejoras significativas en la comprensión lectora.
4. El alumnado participante en el programa en la modalidad de tutoría recíproca obtendrá mejoras significativas en la comprensión lectora.

Tras constatar si se producen cambios en la variable objeto de estudio, a través de un diseño cuasiexperimental de tipo pretest/posttest con grupos de comparación no equivalentes, se trata de visibilizar los procesos de colaboración, tal como plantean Janssen, Kirschner, Erkens, Kirschner y Paas (2010), mediante el análisis de la interacción de las parejas, para poder establecer qué secuencias de interacción favorecen el desarrollo de la competencia lectora en una situación de tutoría entre iguales y qué características de dicha interacción favorecen que el aprendizaje de los miembros de la pareja sea más efectivo y eficiente. Así, las preguntas de investigación se concretan en:

1. ¿En qué momentos del proceso de comprensión se producen el mayor número de interacciones entre los miembros de la pareja?

2. ¿Qué actuaciones se identifican como más enriquecedoras y pueden ser susceptibles de producir cambios en la comprensión lectora?

Muestra

La muestra es de 577 alumnos (8-12 años) de Educación Primaria y 20 maestros de 10 centros representativos en cuanto a titularidad (públicos/privados) y zona (urbana/rural), que desarrollaron la tutoría entre iguales, a través del programa Leemos en pareja, durante el curso 12-13.

Forman parte del grupo de intervención 441 alumnos (345 tutoría fija y 96 tutoría recíproca), de procedencia social diversa y con características de aprendizaje variadas. Se trabaja con grupos mixtos y naturales de aula; teniendo en cuenta que la propuesta es inclusiva, se promueve la participación en el programa de todo el alumnado. El grupo de comparación, se conforma por 136 alumnos, pertenecientes a cuatro de los centros del grupo de intervención. Las aulas que conforman el grupo de comparación no desarrollan el programa durante el período de intervención, pero sí trabajan la comprensión lectora con el mismo material (Hojas de Actividades) y la misma periodicidad que el alumnado del grupo de intervención, en formatos de enseñanza habitual de cada centro. Los maestros participantes pertenecen en su totalidad al grupo de intervención.

Instrumentos

- Prueba de evaluación de la comprensión lectora (pre/postest): ACL 3^o-6^o. *Evaluación de la comprensión lectora* (Català, Comes, & Renom, 2001). Compuestas por 7-10 textos, con 24-36 ítems, con una fiabilidad ACL 3^o de Primaria: KR-20 de 0.8, ACL 4^o de Primaria: KR-20 de 0.81, ACL 5^o de Primaria: KR-20 de 0.77 y ACL 6^o de Primaria: KR-20 de 0.76.
- Registro audiovisual de una submuestra de 20 parejas escogidas al azar, a lo largo de 3 sesiones cada una. En total, se analiza la interacción de 60 sesiones de trabajo de 30 minutos.
- Grupos focales: se realizan al finalizar la experiencia con los alumnos participantes en el regis-

tro audiovisual y el profesorado participante. En ellos se valora el trabajo realizado, la implementación de la tutoría entre iguales, el grado de satisfacción de los participantes, los aprendizajes realizados, también los avances y las posibles mejoras por realizar en la organización y puesta en práctica de la tutoría entre iguales.

- Cuestionario de valoración final del programa (Duran, et al., 2011). En estos cuestionarios se recogen las valoraciones finales del alumnado y profesorado sobre diferentes dimensiones relacionadas con la tutoría entre iguales: aprendizaje entre iguales, aprendizaje mediante el programa “Leemos en pareja” y valoración de la implementación de la tutoría entre iguales.

Procedimiento

Se recogen datos, antes de iniciar la intervención y una vez finalizada (pre/postest), mediante la prueba de comprensión lectora de todo el alumnado participante. Estos datos se analizan con el software SPSS Statistics 17, aplicando un Modelo Lineal Mixto de medidas repetidas para discriminar las diferencias entre grupos respecto al tiempo (interacción Grupo x Tiempo) y las diferencias entre roles respecto al tiempo (Interacción Rol x Tiempo). Los modelos se ajustan por edad. Se realizan también comparaciones *post-hoc* (*p*-valores corregidos mediante el ajuste de Bonferroni).

Los registros audiovisuales de 60 sesiones completas (30 min) se realizan durante la implementación de la tutoría entre iguales, a 20 parejas de cinco centros de la muestra, en tres momentos del programa (4.^a, 12.^a y 20.^a sesión), obteniendo 30 horas de grabación para su posterior análisis. Dichos registros se analizan con el software Atlas.ti v6.2, mediante un sistema de categorías elaborado específicamente para realizar el análisis de proceso, tomando como punto de partida la propuesta de análisis de la interactividad de Colomina, Onrubia y Rochera (2005) y de las estrategias cognitivas y metacognitivas que posibilitan el desarrollo de la comprensión lectora en el marco de la tutoría entre iguales (De Backer, Van Keer, & Valcke, 2012), complementada y enriquecida por las aportaciones

de Solé (2001) y Cassany et al. (1993). De esta manera, el sistema de categorías parte de una propuesta inicial de análisis de la interactividad que, tal y como propone la metodología constructivista, queda complementado y ajustado por las categorías emergentes que aparecen durante la observación de la interacción de las parejas, en un sistema de categorías resultante *ad hoc*. Se valora la fiabilidad del sistema de categorías con una prueba interjueces, a partir del coeficiente de Pearson (Ruiz & Sánchez, 2006), con valores entre los tres jueces de 0.987, 0.99 y 0.989 y niveles de significación menores a 0.01, lo cual indica una alta correlación entre los jueces, validando así el sistema de análisis.

Finalmente, los datos recogidos en los grupos focales y cuestionarios finales, se analizan mediante software Atlas.ti v6.2, según dimensiones previamente establecidas.

Resultados

Resultados del estudio cuasiexperimental

En la Tabla 1, se muestran los resultados obtenidos en comprensión lectora, después de realizar un Modelo Lineal Mixto de medidas repetidas.

Los resultados muestran que no hay diferencias significativas iniciales (pretest) entre los grupos (GC vs. GI). En el análisis intragrupos (pre vs. pos), no se observan diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest del GC ($p = 0.01$), pero en cambio, sí que se observan diferencias estadísticamente significativas entre

el pretest y el posttest del GI en todas las hipótesis planteadas ($p < 0.01$). Además, se obtienen resultados moderados del tamaño del efecto para todos los casos en estudio.

Una vez detectadas las mejoras respecto a la comprensión lectora, se procede a mostrar los resultados del análisis del proceso con el fin de interpretar las causas de dichos cambios.

Resultados del análisis del proceso

El sistema de categorías se elabora siguiendo la estructura secuencial de las sesiones de tutoría entre iguales, a través de la Hoja de Actividades que guía cada sesión. En dicho sistema se identifican tres segmentos claramente diferenciados: antes, durante y después de la lectura; por lo que se asumen estos como unidades de análisis que a su vez se descomponen en dimensiones y cada una de ellas en categorías que permitirán el análisis de la interacción.

Para la mejor comprensión de las categorías, se expone el criterio con el que han sido creadas. Se han graduado las actuaciones teniendo en cuenta los niveles de andamiaje utilizados durante la interacción de la pareja: del máximo control por parte del tutor a la cesión progresiva y control por parte del tutorado. Por eso, las categorías extremas son las situaciones en las que solo intervienen el tutor o el tutorado, y se describen situaciones intermedias que quedan definidas por el grado de andamiaje aportado por el tutor según las necesidades del tutorado y el grado de participación de ambos miembros de la pareja.

TABLA 1
Resultados de comprensión lectora (CL) en el grupo de comparación y grupo de intervención

Parámetro	Grupos	Tiempo		<i>f</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
		Pre M DE	Post M DE			
CL	Comparación <i>N</i> = 136	53.15 (23.32)	56.88 (23.32)	6.52	< 0.01	0.16
	Intervención <i>N</i> = 441	49.87 (29.19)	58.76 (29.19)	120.1	< 0.01	0.3
	Intervención-tutores <i>N</i> = 172	61.81 (22.69)	69.97 (22.69)	66.55	< 0.01	0.36
	Intervención- tutorados <i>N</i> = 173	42.20 (25.39)	52.04 (25.39)	97.31	< 0.01	0.39
	Intervención-recíprocos <i>N</i> = 96	52.70 (22.73)	61.17 (22.73)	39.8	< 0.01	0.37

Fuente: elaboración propia.

Para dar respuesta a la primera pregunta de la investigación: ¿En qué momentos del proceso de comprensión se producen el mayor número de interacciones entre los miembros de la pareja?, se presentan en primer lugar (Tabla 2) la frecuencia total (f) de actuaciones observadas en cada segmento, evidenciándose el peso de las actividades en el segmento posterior a la lectura; asimismo se constata la importancia de las actividades previas a la lectura y durante esta.

A continuación se detallan los análisis realizados para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación: ¿Qué actuaciones se identifican como más enriquecedoras y pueden ser susceptibles de producir cambios en la comprensión lectora? Desglosando el primer segmento, antes de leer, en dimensiones y categorías (Tabla 3), se observa cómo se distribuyen las actuaciones realizadas tomando como guía las estrategias que todo lector competente activa antes de leer. Estas se corresponden con la selección de estrategias que permiten enlazar el texto con las propias experiencias y conocimientos y proyectar una primera imagen de lo que puede aportar su lectura. Se constata que las dimensiones referidas a activar conocimientos previos y la activación de la motivación son las más destacadas, seguidas de cerca por las que corresponden a la exploración del texto y la generación de hipótesis y predicciones.

En la misma Tabla 3 se desglosan las categorías planteadas de cada una de las dimensiones definidas en el segmento 1, antes de leer, que, como hemos expuesto anteriormente, se constituyen mayoritariamente con base al grado de andamiaje que ofrece el tutor para promover la comprensión de la lectura del tutorado y permiten realizar un análisis más profundo de este segmento.

En referencia a la activación de motivación, vemos que todas las intervenciones que se producen en esta dimensión las inician los tutores (1.1.1), a partir de las preguntas previas planteadas en las Hojas de Actividades. Esta evidencia constata que las parejas de alumnos siguen la estructura de la Hoja de Actividades, tomando el rol de tutor como guía que dirige las actividades de lectura y comprensión.

En lo que se refiere a las tres dimensiones siguientes: exploración del texto, activación de conocimientos previos y generación de hipótesis y predicciones sobre el texto, podemos observar que se produce una evolución similar en el registro de frecuencias de los tres casos que se analizan globalmente.

Las actuaciones se concentran en los tres niveles intermedios, en las categorías que implican a los dos miembros de la pareja en la elaboración de la respuesta, partiendo de distintos grados de andamiaje y de colaboración entre tutor y tutorado. En el despliegue de las tres estrategias, la categoría más frecuente (alrededor del 50 %) es la que se produce ante la pregunta del tutor y respuesta directa del tutorado sin necesidad de más ayuda (categorías 1.2.4, 1.3.4 y 1.4.4, respectivamente). Se reproduce así la relación de interacción clásica entre profesor y alumno que exige un requerimiento cognitivo relativamente bajo, dado que el tutorado conoce la solución y responde sin precisar de ayuda alguna. En cambio, si el tutorado desconoce la respuesta o tiene dudas, se produce un diálogo entre ambos miembros de la pareja, ya sea porque el tutor da pistas y el tutorado realiza relaciones, infiere y/o conecta ideas para elaborar una respuesta (categorías 1.2.3, 1.3.3 y 1.4.3); o la situación en la que se propone establecer un diálogo para compartir lo

TABLA 2
Resultados de análisis de la interactividad

Segmento	f	%
1. Antes de leer	141	19.53
2. Durante la lectura	120	16.62
3. Después de leer	461	63.85
Total	722	100

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3
Distribución de frecuencias según dimensiones y categorías en segmento 1

1. Antes de leer (19.53 %)		f	%
1.1 Activación Motivación	1.1.1 Tutor inicia actividad preguntando intereses, gustos, experiencias y/o motivaciones del tutorado sobre el texto.	38	100
	1.1.2 Tutor y tutorado inician actividad dialogando sobre intereses, gustos, experiencias y/o motivaciones del texto.	0	0
	1.1.3 Tutorado inicia la actividad preguntando intereses, gustos, experiencias y/o motivaciones del tutor sobre el texto.	0	0
Total		38	100
1.2 Exploración Texto	1.2.1 Tutor hace referencia a indicadores gráficos/textuales sin intervención tutorado (respuesta directa tutor).	0	0
	1.2.2 Tutor comenta indicadores gráficos/textuales con preguntas y/o pistas y ambos entrelazan ideas para consensuar respuesta.	10	30.3
	1.2.3 Tutor comenta indicadores gráficos/textuales con preguntas y/o pistas y tutorado responde.	6	18.18
	1.2.4 Tutor pregunta directamente sobre indicadores gráficos/textuales, tutorado responde.	16	48.49
	1.2.5 Tutorado comenta indicadores gráficos/textuales sin intervención tutor (respuesta directa tutorado).	1	3.03
Total		33	100
1.3 Activación Conocimientos Previos	1.3.1 Tutor activa conocimientos previos sin intervención del tutorado (respuesta directa tutor).	1	2.17
	1.3.2 Tutor activa conocimientos previos con pistas y/o preguntas y ambos entrelazan ideas para consensuar la respuesta.	13	28.26
	1.3.3 Tutor activa conocimientos previos con pistas y/o preguntas y tutorado responde.	9	19.57
	1.3.4 Tutor activa conocimientos previos con una pregunta, tutorado responde directamente.	23	50
	1.3.5 Tutorado activa conocimientos previos sin intervención del tutor (respuesta directa tutorado).	0	0
Total		46	100
1.4 Generación de Hipótesis y Predicciones	1.4.1 Tutor plantea posibles hipótesis sin intervención tutorado (respuesta directa tutor).	0	0
	1.4.2 Tutor promueve generación de hipótesis con pistas y/o preguntas y ambos entrelazan ideas en la generación de hipótesis del texto.	5	15.63
	1.4.3 Tutor promueve generación de hipótesis con pistas y/o preguntas y tutorado elabora una hipótesis sobre el texto	10	31.25
	1.4.4 Tutor promueve generación de hipótesis con una pregunta y tutorado responde directamente.	17	53.13
	1.4.5 Tutorado plantea hipótesis sobre el texto sin intervención del tutor (respuesta directa tutorado).	0	0
Total		32	100
1.5 Intervención Profesorado	1.5.1 Duda planteada por ambos (tutor y tutorado).	0	0
	1.5.2 Duda planteada por tutor	2	100
	1.5.3 Duda planteada por tutorado	0	0
	1.5.4 Directa y espontánea por parte de profesor	0	0
Total		2	100

Fuente: elaboración propia.

que observan uno y otro, ponerlo en común y elaborar una respuesta conjunta, coherente y ajustada a la pregunta que se ha realizado (categorías 1.2.2, 1.3.2 y 1.4.2); ambos casos propician el intercambio de ideas y conocimientos, conllevando un mayor esfuerzo cognitivo para poder alcanzar el reto y se igualan, tomadas conjuntamente, a la situación anteriormente detallada. Se destaca también la poca o nula recurrencia que se produce en las categorías extremas, confirmándose así la realización conjunta de las actividades propuestas.

En el segundo segmento, durante la lectura (Tabla 4), se observa la realización de casi todas las lecturas planificadas (60 de cada tipo). Analizando una por una las categorías que se plantean en cada dimensión, destacan algunas cuestiones que merecen consideración. En primer lugar, se observa que la lectura conjunta, actividad que requiere escucha activa y concentración para descodificar el texto con fluidez, se realiza correctamente en un 54 % de los casos.

En cuanto a la lectura PPP, se contabilizan frecuencias en todas las categorías planteadas. La que muestra menor incidencia es la categoría en la que el tutorado lee correctamente, sin errores (2.2.6).

La que acumula mayor recurrencia (2.2.3) es en la que interviene el tutor marcando el error, haciendo una pausa y dando una pista, y el tutorado rectifica y sigue leyendo.

La técnica de lectura PPP requiere de formación y una cierta práctica. El profesorado en los grupos focales manifiesta las dificultades con las que se iba encontrando el alumnado, refiriéndose sobre todo a la utilización de la Pausa y la Pista (las dos primeras P) de la técnica PPP.

Además, según la información extraída de los cuestionarios finales realizados al alumnado tutor, estos consideran en un 76 % que es una técnica adecuada para ayudar a los tutorados a mejorar la lectura. Asimismo, el 70 % del alumnado tutorado corrobora la validez de la técnica con sus respuestas.

El uso de la técnica propiamente dicha, que se concentra en las tres categorías centrales (2.2.2, 2.2.3 y 2.2.4), según el distinto nivel de andamiaje que precise el alumno tutorado, se eleva casi a un 60 % de frecuencia en las sesiones analizadas. La autocorrección del error por parte del tutorado, con casi el 20 % de frecuencia, hace suponer que la lectura con audiencia favorece los procesos de control y regulación autónoma del tutorado. Además,

TABLA 4
Distribución de frecuencias según dimensiones y categorías segmento 2

2. Durante la lectura (16.62 %)		f	%
2.1 Lectura Conjunta	2.1.1 Tutor y tutorado leen y se escuchan activamente.	32	54.23
	2.1.2 Tutor lee y tutorado no escucha.	1	1.7
	2.1.3 Tutor escucha y tutorado lee.	0	0
	2.1.4 Tutor y tutorado no se escuchan.	26	44.07
Total		59	100
2.2 Lectura PPP	2.2.1 Tutor rectifica error directamente, tutorado incorpora corrección.	34	17.17
	2.2.2 Tutor marca error, hace pausa y da pistas, entre tutor y tutorado rectifican.	27	13.64
	2.2.3 Tutor marca error, hace pausa y da pistas, tutorado rectifica.	55	27.77
	2.2.4 Tutor marca error, hace pausa, tutorado rectifica.	31	15.66
	2.2.5 Tutorado rectifica por sí mismo error.	39	19.7
	2.2.6 Tutorado lee sin errores.	12	6.06
Total		198	100
2.3 Intervención Profesorado	2.3.1 Duda planteada por ambos (tutor y tutorado).	0	0
	2.3.2 Duda planteada por tutor.	2	66.67
	2.3.3 Duda planteada por tutorado.	0	0
	2.3.4 Directa y espontánea por parte de profesor.	1	33.33
Total		3	100

Fuente: elaboración propia.

los procesos de andamiaje que se originan en la corrección del error por parte del tutor, ayudan a tomar conciencia de los errores cometidos y dan la oportunidad de corregirse a sí mismos, mejorando la lectura de estos alumnos.

Se analizan a continuación (Tabla 5) los resultados obtenidos en el segmento 3: después de leer que, como ya se ha constatado previamente, es en el que se acumula mayor frecuencia de intervenciones (63.85 %). Se destaca la dimensión de hacer preguntas y responderlas (85.47 %). La comprobación de hipótesis y la identificación de ideas principales muestran baja recurrencia, explicable por una parte, porque no se realiza sistemáticamente la comprobación de hipótesis y, por otra, porque la identificación de ideas principales del texto no se concentra en una pregunta específica, sino que se trabajan las ideas principales del texto con distintas preguntas, quedando incluidas en el apartado (3.2).

Se observa que en la dimensión de comprobación de hipótesis, la actuación con más frecuencia acumulada es la que requiere un menor nivel de reto cognitivo (3.1.4). En cambio, en las preguntas que requieren identificar ideas principales, y por tanto, un mayor esfuerzo cognitivo, la situación que acumula mayor frecuencia es la que requiere mayor interacción de tutor y tutorado, para elaborar una respuesta conjunta.

Abordamos seguidamente la dimensión que presenta mayor recurrencia en este último segmento: formular preguntas y respuestas, en la que se concentra el peso de la comprensión de las lecturas.

La mayor parte de registros se evidencian en las tres categorías de grado de andamiaje variable (3.2.2, 3.2.3 y 3.2.4), tal y como ocurría en los otros segmentos. Entre estas tres categorías, la categoría 3.2.2 (26.9 %) aunque no sea la que se produce con mayor asiduidad, sí que podemos afirmar que es la más enriquecedora por el tipo de diálogo que propicia entre ambos miembros de la pareja. La situación en la que tutor y tutorado resuelven conjuntamente la pregunta formulada es la más enriquecedora ya que propicia el diálogo y el intercambio de ideas. A los tutores se les plantea

el reto cognitivo de no dar la respuesta directamente a los tutorados, sino ofrecerles pistas, ideas y conocimientos que puedan guiarlos para poder llegar a elaborar la respuesta, realizando procesos de relación, inferencia y reflexión.

De esta manera, los papeles de tutor y tutorado se complementan, se ajustan y se combinan para favorecer situaciones de aprendizaje enriquecedoras para todos los alumnos. En este sentido, en los grupos focales el profesorado manifiesta que tanto tutores como tutorados aprenden en este proceso de comprensión guiada. Destacan la mejora de la lectura y la comprensión tanto en tutores y tutorados. Apuntan también mejoras en expresión, entonación, fluidez y velocidad en la lectura de textos, así como aprendizaje de nuevo vocabulario.

En los cuestionarios, los tutores responden en un 100 % que han aprendido enseñando. Afirman que han mejorado la comprensión (87.83 %) y la pronunciación y entonación (82.03 %). Los tutorados aseguran también que se puede aprender de un compañero (96.67 %). Reconocen que han mejorado mucho en la comprensión de los textos (63.33 %) y también en la pronunciación y entonación (78.33 %).

La dimensión dudas de comprensión creada *ad hoc* ha permitido recoger algunas dudas surgidas de la propia actividad de lectura. La mayoría se producen durante la realización de las actividades de comprensión y que la categoría donde se acumula mayor frecuencia es la que muestra que el tutor no conoce la respuesta. Esta actuación puede dar cuenta de la falta de preparación del tutor para poder atender todas las dudas que plantea el tutorado y que no ha podido preparar por surgir espontáneamente, pero a la vez es un potencial inestimable para crear retos de aprendizaje para el alumno tutor.

También hay un incremento de las intervenciones del profesorado, que se interpreta a causa de la mayor necesidad de apoyo a las parejas, dado el proceso de confrontación de ideas y utilización de estrategias de pensamiento complejo que requieren los procesos de comprensión que se trabajan en este segmento final.

TABLA 5
Distribución de frecuencias según dimensiones y categorías en segmento 3

3. Después de leer (63.85 %)		f	%
3.1 Comprobación de Hipótesis y Predicciones	3.1.1 Tutor confirma las hipótesis realizadas sin intervención tutorado (respuesta directa tutor).	0	0
	3.1.2 Tutor pregunta sobre la confirmación de hipótesis realizadas y ambos entrelazan ideas para consensuar respuesta.	4	22.22
	3.1.3 Tutor pregunta y/o da pistas sobre confirmación de hipótesis realizadas y tutorado responde.	2	11.11
	3.1.4 Tutor pregunta si se confirman hipótesis realizadas y tutorado responde.	11	61.11
	3.1.5 Tutorado confirma hipótesis realizadas sin intervención tutor (respuesta directa tutorado).	1	5.56
Total		18	100
3.2 Preguntar y Responder	3.2.1 Tutor pregunta y responde sin intervención tutorado (respuesta directa tutor).	6	1.52
	3.2.2 Tutor pregunta y/o da pistas sobre comprensión texto y ambos entrelazan ideas para consensuar respuesta.	106	26.9
	3.2.3 Tutor pregunta y/o da pistas sobre la comprensión del texto y tutorado responde.	118	29.95
	3.2.4 Tutor pregunta sobre comprensión texto y tutorado responde.	135	34.26
	3.2.5 Tutorado pregunta y responde sin intervención tutor (respuesta directa tutorado).	5	1.27
	3.2.6 Tutor da pistas o respuesta errónea.	9	2.29
	3.2.7 Tutor no corrige respuesta errónea.	15	3.81
Total		394	100
3.3 Identificación Ideas Principales	3.3.1 Tutor identifica ideas principales sin intervención tutorado (respuesta directa tutor).	1	5.56
	3.3.2 Tutor pregunta y/o da pistas para identificación de ideas principales y ambos consensuan respuesta.	9	50
	3.3.3 Tutor pregunta y/o da pistas para identificación de ideas principales y tutorado responde.	6	33.33
	3.3.4 Tutor pregunta sobre ideas principales y tutorado responde.	2	11.11
	3.3.5 Tutorado identifica ideas principales sin intervención tutor (respuesta directa tutorado).	0	0
Total		18	100
3.4 Resolución Dudas de Comprensión	3.4.1 Tutor no sabe la respuesta.	5	45.46
	3.4.2 Tutor responde directamente duda planteada por tutorado (respuesta directa tutor).	3	27.27
	3.4.3 Tutor da pistas y ambos entrelazan ideas para resolver duda.	1	9.09
	3.4.4 Tutor da pistas y tutorado responde resolviendo duda.	1	9.09
	3.4.5 Tutor y tutorado entrelazan ideas para resolver duda.	1	9.09
	3.4.6 Tutorado se responde a sí mismo, después de formulación duda (respuesta directa tutorado).	0	0
Total		11	100
3.5 Intervención Profesorado	3.5.1 Duda planteada por ambos (tutor y tutorado).	1	5
	3.5.2 Duda planteada por tutor.	13	65
	3.5.3 Duda planteada por tutorado.	0	0
	3.5.4 Directa y espontánea por parte de profesor.	6	30
Total		20	100

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Los resultados cuantitativos permiten constatar que la evolución de la comprensión lectora en nuestra lengua es positiva para todos los alumnos participantes en la tutoría entre iguales, tanto a nivel general como dependiendo del rol (tutor, tutorado o recíproco), confirmando así todas las hipótesis planteadas. Así pues, los resultados obtenidos están en consonancia con investigaciones preliminares realizadas en torno a la tutoría entre iguales y la competencia lectora (Moliner, Flores, & Duran, 2011; Duran, & Flores, 2013) y con estudios internacionales previos que muestran también logros en el ámbito de la tutoría entre iguales y la lectura (McMaster, Fuchs, & Fuchs, 2006; Miller, Topping, & Thurston, 2010; Topping, Miller, Thurston, McGavock, & Conlin, 2011) y se enmarcan en la última generación de investigaciones sobre aprendizaje entre iguales que analizan la dinámica interna y el discurso de la interacción para poder explicar las causas y mecanismos que favorecen el aprendizaje (Melero & Fernández, 1995; Rodríguez, Fernández, Escudero, & Sabirón, 2000).

Los segmentos de después de leer y antes de leer son los que han propiciado mayor intercambio comunicativo, lo cual puede haber tenido una influencia significativa en el desarrollo de la comprensión lectora. La estructura de interacción que se muestra más frecuente en todos los casos es la que sigue la estructura IRF (Inicio-Respuesta-Feedback), que es la más simple y la que menor reto cognitivo exige. Las otras estructuras de interacción que se producen, y que tomadas en conjunto consiguen igualar de manera aproximada la estructura IRF, tienen que ver con los niveles de andamiaje más complejos requeridos por parte del tutorado. Por una parte, observamos que hay situaciones en las que se produce un intercambio comunicativo entre tutor y tutorado donde el tutorado requiere un mínimo grado de ayuda, sea a través de una pista o añadiendo algún comentario adicional para enriquecer su respuesta. En este caso hablaríamos de un tipo de respuesta más colaborativa ICE (Inicio-Colaboración-Evaluación), siguiendo a Duran & Monereo (2008), en la que ambos roles comparten el peso de la interacción. Otro nivel de andamiaje que

desarrollan los tutores para poder ayudar a los tutorados es el que respondería a la estructura IRCE (Inicio-Respuesta-Colaboración-Evaluación), que podríamos identificar de cariz más tutorial, ya que se incrementa la ayuda requerida por el tutorado y el tutor asume una mayor responsabilidad en la interacción.

Coincidimos con Roscoe y Chi (2007) en que los procesos de andamiaje pueden generar la construcción del conocimiento; algo que los resultados han evidenciado en la construcción reflexiva de los tutores, que se ve incrementada al utilizar estrategias de selección, descomposición y razonamiento con ejemplos que sean significativos para el tutorado y favorezcan la elaboración de la respuesta, y también para los tutorados, al formular preguntas profundas y construir el conocimiento de forma reflexiva.

Las situaciones de intercambio comunicativo detalladas (ICE e IRCE), en las que los alumnos deben poner en juego estrategias de pensamiento complejo y servirse de la ayuda ajustada andamiada para poder elaborar respuestas conjuntas a las preguntas de comprensión planteadas, parecen ser las responsables del mayor grado de desarrollo de la comprensión lectora.

También durante la lectura se producen situaciones que pueden tener repercusiones en el desarrollo de la comprensión lectora. La lectura conjunta, realizada correctamente, propicia la fluidez y la mejora de la comprensión lectora (Topping, 1989). La lectura PPP avalada por algunas investigaciones previas (Burns, 2006), siendo una lectura con audiencia cualificada que utiliza el andamiaje, favorece la ayuda graduada necesaria para cada error, tutorado y texto, lo cual permite hacer un ajuste personalizado y contextualizado a las necesidades de lectura y comprensión de cada alumno. Vale destacar también la importancia de la lectura repetida en voz alta para mejorar la fluidez y la corrección lectora (Oakley, 2003) que se consideran imprescindibles para poder contribuir a la mejora de la competencia lectora. Tal y como afirman Therrien, Wickstrom y Jones (2006), acompañar las lecturas repetidas de otras actuaciones, como por ejemplo la lectura repetida supervisada, tal como así se propone en esta práctica de tutoría entre

iguales, puede contribuir satisfactoriamente en la mejora de la comprensión.

Formular preguntas adecuadas, construir respuestas conjuntamente y participar en prácticas de lectura compartida en voz alta son los tres focos que consideramos esenciales para afirmar que la tutoría entre iguales y la comprensión lectora constituyen un tándem eficaz para el desarrollo de la competencia lectora.

Referencias

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- Alzate-Medina, G. M., & Peña-Borrero, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138.
- Burns, E. (2006). Pause, prompt and praise – peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 33(2), 62-67. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00416.x>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- Català, G., Comes, G., & Renom, J. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2005). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Cortese, C. (2005). Learning through teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-115. <http://dx.doi.org/10.1177/1350507605049905>
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education student's metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40(3), 559-588. <http://dx.doi.org/10.1007/s11251-011-9190-5>
- Duran, D. (2014). Aprender enseñando. *Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Duran, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M., & 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., & Flores, M. (2013). Influencia de la tutoría entre iguales en el desarrollo de la comprensión y el autoconcepto lector. *Investigación en la escuela*, 81, 67-78
- Duran, D., & Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15, 179-199.
- Duran, D., & 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*, 29(4), 481-499.
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. *Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Fantuzzo, J., King, A., & Heller, R. (1992). Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school children. A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 331-339.
- Graesser, A. C., D'Mello, S., & Cade, W. (2011). Instruction based on tutoring. En R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 408-426). Nueva York: Routledge Press.
- Graesser, A., & Person, N. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31(1), 104-137.
- Hattie, J. (2006). Cross-age tutoring and the reading together program. *Studies in Educational Evaluation*, 32(2), 100-124.
- Janssen, J., Kirschner, F., Erkens, G., Kirschner, P., & Paas, F. (2010). Making the black box of collaborative learning transparent: Combining process-oriented and cognitive load approaches. *Educational Psychology Review*, 22(2), 139-154.
- Jiménez, J., & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 5-25. Recuperado de <http://rieoei.org/2362.htm>
- Madariaga, J., & Martínez, E. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión

- lectora. Un programa implementado por el profesorado. *Anales De Psicología*, 26, 112-122. <http://dx.doi.org/10.6018/92111>
- McMaster, K., Fuchs, D., & Fuchs, L. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitation of peer-mediated instruction. *Reading and Research Quarterly*, 22, 5-25. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560500203491>
- Melero, M. A., & Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. En P. Fernández & M. A. Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 35-98). Madrid: Siglo XXI.
- Miller, D., Topping, K. J., & Thurston, A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 417-433. <http://dx.doi.org/10.1348/000709909X481652>
- Moliner, L. Flores, M., & Duran, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación* 9, 2, 209-222.
- Oakley, G. (2003). Improving oral reading fluency (and comprehension) through the creation of talking books. *Reading Online*, 6(7). Recuperado de http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?href=oakley/index.html
- Robinson, D. R., Schofield, J., & Steers-Wentzell, K. L. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327-362. doi: 10.1007/s10648-005-8137-2
- Rodríguez, L. M., Fernández, C., Escudero, T., & Saborón, F. (2000). La investigación sobre el aprendizaje colaborativo: enfoques, métodos y resultados. *Anuario de Pedagogía*, 2, 305-338.
- Roscoe, R., & Chi, M. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534-574. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654307309920>
- Ruiz, D., & Sánchez, A. (2006). *Apuntes de estadística* [edición electrónica]. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006a/rmss/index.htm>
- Shegar, C. (2009). Buddy reading in a Singaporean primary school: Implications for training and research. *RELC Journal*, 40(2), 133-148. doi:10.1177/0033688209105864
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Soriano-Ferrer, M., Sánchez-López, P., Soriano-Ayala, E., & Nieves-Cazorla, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: Efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales De Psicología*, 29, 848-854. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.158401>
- Stainback, S., & Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Susar Kirmizi, F. (2010). Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4752-4756. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.763>
- Therrien, W., Wickstrom, K., & Jones, K. (2006). Effect of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 89-97. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00209.x>
- Topping, K. J. (1989). Lectura conjunta: una poderosa técnica al servicio de los padres. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(4), 143-151.
- Topping, K. J. (1996). *Effective peer tutoring in further and higher education* (SEDA Paper 95). Birmingham: SEDA.
- Topping, K. J. (2000). *Tutoring*. Ginebra: International Academy of Education.
- Topping, K. J. (2006). *Scotland reads: Volunteer training programme and pack*. Edimburgo: Project Scotland.
- Topping, K. J., & Hogan, J. (1999). *Read on: Paired reading and thinking video resource pack*. Londres, Aberdeen: British Petroleum.
- Topping, K. J., Miller, D., Thurston, A., McGavock, K., & Conlin, N. (2011). Peer tutoring in reading in Scotland: Thinking big. *Literacy*, 45(1), 3-9.
- Topping, K., Duran, D., & Van Keer, H. (2015). *Using Peer Tutoring to Improve Reading Skills*. New York: Routledge.
- Wasik, B. (1997). *Volunteer tutoring programs. A review of research on achievement outcomes*. Baltimore:

Center for Research of the Education of Student
Placed at Risk.

Wheldall, K., & Colmar, S. (1990). Peer tutoring in
low-progress readers using Pause, Prompt and

Praise. En H. Foot, M. Morgan & R. Shute (Eds.),
Children helping children (pp. 117-134). Chichester:
Wiley & Sons.