

## Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado

### Development of reading skills through peer tutoring in response to student diversity

David Durán\* y Vanessa Valdebenito\*\*

Recibido: 22-07-2014 - Aceptado: 25-08-2014

#### Resumen

Se estudia el impacto sobre la comprensión y fluidez lectora de un programa de tutoría entre iguales. El estudio se hizo con una muestra de 105 alumnos de enseñanza primaria (11 con dificultades de comprensión lectora), un grupo de comparación de 75 estudiantes y 6 profesores de 3 centros educativos de España. Se combina un estudio cuasi-experimental con un estudio cualitativo, a través del seguimiento de dos parejas de alumnos con dificultades en el área. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas para el grupo de intervención en comprensión y fluidez lectora. Los progresos de los estudiantes con dificultades son atribuidos a la mediación realizada por sus compañeros, gracias al andamiaje entregado: pistas y acoplamiento de ideas.

**Palabras clave:** Comprensión lectora. Fluidez lectora. Tutoría entre iguales. Dificultades de aprendizaje. Educación inclusiva.

\* Profesor del Departamento de Psicología de la Educación y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI), Universitat Autònoma de Barcelona, España. [david.duran@uab.cat](mailto:david.duran@uab.cat)

\*\* Profesora-Investigadora, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. Campus San Francisco, Temuco. Chile. [vvaldebenito@uct.cl](mailto:vvaldebenito@uct.cl)

## Abstract

This study explores the impact about a peer tutoring program in reading comprehension and fluency. It was conducted with a sample of 105 primary school students (11 with reading comprehension difficulties), a comparison group of 75 students and 6 teachers from three schools in Spain. It combines quasi-experimental and qualitative approaches by monitoring two pairs of students with difficulties in the area. The results show statistically significant differences for the intervention group in reading comprehension and fluency. The progress of students with difficulties was attributed to mediation by their peers, thanks to the scaffolding delivered that included prompting and splicing ideas.

**Keywords:** Reading comprehension. Reading fluency. Peer tutoring. Learning difficulties. Inclusive education.

Educación inclusiva y aprendizaje entre iguales están íntimamente relacionados y, hasta cierto punto, no pueden concebirse uno sin el otro (Duran, 2009). La inclusión consiste en crear comunidades en las que todos –alumnos y profesores– se sientan parte reconocida y se les ofrezcan oportunidades de estar presentes, participar y aprender. Se trata de convertir el aula en una comunidad donde todos sus miembros trabajen cooperativamente y se entreguen ayudas mutuas para aprender. Cuando los alumnos –especialmente aquellos con más necesidad de ayuda– tienen oportunidades sistemáticas de aprender con y de sus compañeros, pasan a formar parte activa de la comunidad. Por todo ello, el aprendizaje entre iguales ha sido señalado insistentemente como una estrategia instruccional de primer orden para la educación inclusiva (Stainback y Stainback, 2001).

Pero a su vez, el aprendizaje entre iguales requiere la diversidad que le aporta la inclusión. El aprendizaje cooperativo –con sus diferentes métodos– necesita la diversidad, puesto que es gracias a ella que los participantes de los equipos se pueden ofrecer ayudas para aprender. Se necesitan niveles de competencia diferentes, puntos de vista divergentes, roles o informaciones distintas para que los miembros de un equipo puedan cooperar. Los métodos de aprendizaje cooperativo necesitan las diferencias individuales, por ello se basan en la creación de equipos heterogéneos, donde no solo se reconocen las diferencias entre los alumnos, sino que además se les saca provecho académico (Duran y Monereo, 2012). Los alumnos aprenden gracias a sus diferencias, lo que convierte al aprendizaje entre iguales en una metodología para la inclusión.

Además, el aprendizaje cooperativo permite no solo la adquisición de competencias vinculadas al saber de las materias, sino que también promueve el desarrollo de otras competencias imprescindibles para la ciudadanía de nuestros tiempos. En primer lugar, la aceptación de las diferencias individuales que tiene lugar en las interacciones cooperativas. Por eso se señala el aprendizaje cooperativo como una herramienta eficaz para la aceptación de la discapacidad (Putnam, 1997) o para la educación intercultural (Díaz-Aguado, 2003). En segundo lugar, los alumnos no solo reconocerán las diferencias entre las personas aprendiendo con ellas, sino que

además desarrollarán habilidades sociales complejas de trabajo en equipo, una de las cuatro capacidades básicas de la educación (UNESCO, 1996). Los contextos de inclusión permiten que los alumnos aprendan a trabajar en equipo con personas que, al menos de entrada, ellos perciben como “diferentes” o “problemáticas”. Una valiosa oportunidad para el desarrollo de una de las tres competencias clave en la era del conocimiento: la interacción dentro de grupos heterogéneos (DeSeCo, 2002). En tercer lugar, el aula convertida en una comunidad de aprendices, aunando inclusión y aprendizaje entre iguales, permite crear un microcosmos de lo que puede ser una sociedad más justa y democrática, que valora a todos. Así, ofrecer oportunidades de aprender enseñando a un compañero con más dificultades (como se plantea en esta investigación) permitirá entender que gracias a su presencia, todos tenemos oportunidades de enriquecernos.

Es por ello que la tutoría entre iguales, en la cual se centra la presente investigación, ha sido recomendada por expertos de la UNESCO y la Agencia Europea para la Educación Especial como una de las prácticas más efectivas para alcanzar la educación de calidad (Topping, 2000). La tutoría entre iguales es una modalidad del aprendizaje donde personas que pertenecen a un mismo status social o poseen características similares establecen una relación asimétrica derivada de un rol (tutor/tutorado), con un objetivo común, conocido y compartido que se consigue a través de un marco estructurado por el profesor (Duran y Monereo, 2005). Investigaciones en tutoría entre iguales, desarrolladas en diferentes niveles educativos y en contextos educativos diversos, mostraron positivos resultados más allá de las áreas curriculares implicadas (Fuchs y Fuchs, 2005; Topping, 2005; Alzote-Medina y Peña-Borrero, 2010, entre otros).

## **1. Efectividad de la tutoría entre iguales con alumnos en situación de vulnerabilidad**

Una revisión de cincuenta estudios de la década de los noventa, sobre los efectos del aprendizaje entre iguales en alumnos con dificultades de aprendizaje (Utley et al., 1997), mostró mejoras en competencias básicas, actuaciones interpersonales y académicas, interacciones con los compañeros y comunicación social. Resultados en línea de otros trabajos más concretos, como los reportados por Longwill y Kleinert (1998), que presentan los efectos de la tutoría entre iguales en secundaria. En parejas compuestas por un alumno con discapacidad y otro sin, los resultados para los primeros indican puede ser un primer eslabón para otras formas de apoyo y de aprendizaje cooperativo, fértiles para el nacimiento de amistades. Además, el apoyo del compañero tutor se convierte en un excelente mecanismo para incrementar la participación y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad en el aula. Scruggs y Mastropieri (1998) también sostienen que la tutoría entre iguales comporta mejoras académicas y socioemocionales. Para ello es necesario seleccionar y formar a los alumnos en sus roles, estructurar las actividades para que tutores y tutorados obtengan beneficios y monitorizar permanentemente los progresos.

Si bien la participación en actividades de aprendizaje entre iguales de alumnos en situación de vulnerabilidad parece comportarles beneficios, un elemento esencial para su contribución en un plano de igualdad es preguntarse si ellos pueden actuar como tutores, incluso como tutores de alumnos sin riesgo de exclusión. Esta preocupación ya fue abordada por Cook, Scruggs, Mastropieri y Castro (1986) mediante un metaanálisis de trabajos precedentes de los que concluyeron que los estudiantes con discapacidad podían ser tan buenos tutores de otros compañeros con discapacidad como los alumnos sin discapacidad. Osguthorpe y Scruggs (1990) añaden que lo único necesario es que sean convenientemente formados. Una condición, a su vez, para el éxito de la tutoría entre iguales con cualquier tipo de estudiantes.

Spencer y Balboni (2003) revisaron 51 estudios de tutoría entre iguales en los que participaban alumnos con discapacidad intelectual. Los resultados muestran que desempeñaron con éxito el rol de tutores y ayudaron a otros en habilidades académicas (léxico, lectura, matemáticas, gramática, lenguaje de signos...) y habilidades para la vida diaria, concluyendo que se incrementó el tiempo real de trabajo, se promovió una instrucción personalizada, oportunidades de práctica y retroalimentación en una diversidad de áreas y contexto.

Existen más investigaciones en las que alumnos vulnerables (con autismo, dificultades de aprendizaje...) o que poseen conductas disruptivas (Maher, Maher y Thurston, 1998) actúan como tutores. Shamir y Lazerovitz (2007) concluyen que ofrecer la oportunidad de que estos alumnos puedan actuar como tutores, puede ser un instrumento potente para la participación efectiva en aulas inclusivas.

### **1.1. Aprendizaje entre iguales para el desarrollo de la comprensión y fluidez lectora**

La competencia lectora es entendida como herramienta vehicular para que los estudiantes puedan acceder y beneficiarse del currículo (Holloway, 1999). Sus principales componentes, la comprensión y fluidez lectora, están estrechamente ligados (Nichols, Rupley y Rasinski, 2009). Entendemos que el objetivo final de la lectura es la comprensión, y el aprendizaje que se pueda alcanzar a partir del texto provendrá en gran medida de la fluidez con que el texto sea interpretado. Por esa razón, y siendo los dos factores examinados en esta investigación, los sintetizamos a continuación.

Respecto a la comprensión lectora, como plantea Solé (2001), el lector, al ser un sujeto activo, deberá adoptar un pensamiento estratégico, dirigiendo y autorregulando su propio proceso, por lo cual los esfuerzos de los profesores deberán ir encaminados a proporcionar estrategias que permitan abordar diferentes textos, con distintos intenciones. En este sentido, McCallum y sus colaboradores (2011) destacan estrategias de enseñanza que deben ser promovidas, como: establecimiento de relaciones entre el texto y conocimientos previos; planteamiento de predicciones; visualización del contenido; realización de preguntas cuando existe confusión; resumen; y, resolución de posibles problemas. Investigaciones internacionales (Kesane y

Ruiz, 2010; Rasinski, 2013) confirman que las formas más efectivas para su promoción están relacionadas con sesiones que incorporen formatos estructurados, agrupaciones heterogéneas (como tutoría entre iguales), estrategias metacognitivas y colaboración familiar.

Existe un buen respaldo de investigación sobre la efectividad de la tutoría entre iguales en el desarrollo de la comprensión lectora, vinculados a la utilización de técnicas de lectura en pareja, como *Paired Reading* (Topping y Hogan, 1999); en la extensión de su práctica en todos los niveles educativos (McMaster, Fuchs y Fuchs, 2006); en formatos de tutoría entre iguales recíprocos (Van Keer y Verhaeghe, 2005), bien entre alumnos de distintas edades (Hattie, 2006) y algunos poniendo especial atención en los alumnos con más dificultades (Shegar, 2009).

La fluidez lectora puede entenderse como la lectura realizada con velocidad, exactitud, características prosódicas apropiadas y comprensión del texto (Garzón, Jiménez y Seda, 2008). Para su fomento, Oakley (2003) y Rasinski (2013) recogen una serie de técnicas, como: lectura modelo; enseñanza del autocontrol; lectura repetida; lectura conjunta al unísono o asistida (Topping, 1987); lecciones de recitación oral y sensibilidad sintáctica. Destacándose la lectura repetida como uno de los métodos más efectivos para alcanzar la automaticidad en la decodificación, la exactitud y la velocidad lectora (Pullen, Lane y Monaghan, 2004). En su conjunto, dichas técnicas potenciarían la fluidez, más aún cuando se acompañen de acciones complementarias (Rasinski, Reutzel, Chard y Linan-Thompson, 2011), como en el actual programa que se presenta, donde se incorpora la lectura PPP (Pausa, Pista y Ponderación; Wheldall y Colmar, 1990). En esta técnica de lectura en voz alta, el alumno tutor realiza una pausa, ante el error del tutorado, y le ofrece tiempo para que por él mismo repare el error. Si no lo hace, le entrega una pista, o varias, hasta que lo resuelve. Y finalmente, le da una ponderación o un comentario valorativo de ánimo.

Las investigaciones indican que el aprendizaje entre iguales ofrece un marco idóneo para la lectura en voz alta, con sentido auténtico al ser el medio para interactuar con el compañero, la escucha activa y la retroalimentación ajustada. Así, la literatura recoge investigaciones con resultados positivos en la utilización de la tutoría entre iguales para el desarrollo de la fluidez (Green y Alderman, 2004; Hattie, 2006; Olson, 2013), y como estrategia que permite, a través de la monitorización uno a uno, el ajuste permanente y el feedback para la mejora de la corrección y fluidez (Marr, Algozzine, Nicholson y Keller, 2011; Topping, 2006). Las mejoras son constatadas tanto para tutores (que deben esforzarse para ofrecer modelos correctos, escucha activa y feedback ajustado), como para los tutorados (que deben esforzarse ante una audiencia real, escuchar activamente y corregir los errores gracias al feedback recibido, (Dufrene et al., 2010; Neddenriep, Skinner, Wallace y McCallum, 2009).

La presente investigación estudia el impacto sobre la comprensión y fluidez lectora de un programa de tutoría entre iguales, *Leemos en Pareja* (Duran et al., 2011), implementado con la diversidad del alumnado de enseñanza primaria, analizándose la interactividad de las parejas para conocer los mecanismos responsables de los posibles beneficios. Investigaciones

precedentes del programa mostraron los positivos resultados cuantitativos en comprensión, fluidez, autoimagen lectora (Flores y Duran, 2013; Valdebenito y Duran, 2013), y el impacto del apoyo familiar (Blanch, Duran, Valdebenito y Flores, 2013). En esta investigación centraremos la atención en alumnos identificados con dificultades en la competencia lectora.

## **1.2. Objetivos de la investigación**

El programa *Leemos en Pareja* promueve el desarrollo de la comprensión y fluidez lectora, siguiendo una estructura de interacción entre los alumnos definida y regulada por el profesor. Después de una formación inicial, se desarrollaron 24 sesiones de tutoría durante 30 minutos, dos veces por semana, en un trimestre. La interacción de las parejas fue regulada por una *hoja de actividad* (material de trabajo elaborado por los profesores y en las últimas sesiones por los propios alumnos tutores) que ofrecía variedad de textos auténticos y actividades (antes y después de la lectura), gracias a una diversidad de formatos de lectura en parejas (lectura modelo, lectura conjunta, lectura PPP).

La implementación del programa en tres centros educativos de enseñanza primaria, durante el periodo 2010-2011, permite plantear los siguientes objetivos:

1. Explorar los efectos del programa en las variables comprensión y fluidez lectora del grupo de intervención, en contraste con un grupo de comparación.
2. Determinar el impacto del programa en comprensión y fluidez lectora en el grupo de intervención y específicamente en los estudiantes que poseían, o no, dificultades iniciales en comprensión lectora; y, respecto al rol (tutor y tutorado) asumido.
3. Conocer las actuaciones que desarrollaron las parejas constituidas por alumnos con dificultades, las cuales podrían explicar los posibles avances en comprensión lectora.
4. Develar las actuaciones de las parejas constituidas por estudiantes con dificultades, para aportar factores explicativos a los posibles beneficios alcanzados en fluidez lectora.

## **2. Método**

### **2.1. Diseño**

La investigación combina el uso de técnicas y acercamientos cualitativos y cuantitativos en un solo estudio (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), con el fin de no solo constatar el efecto final de las variables, sino también conocer qué ocurre en el proceso de interactividad de la pareja (Janssen, Kirschner, Erkens, Kirschner y Paas, 2010). El estudio cuantitativo responde a un enfoque cuasi-experimental de tipo pre-test post-test con un grupo de comparación no equivalente. Los posibles cambios detectados por este estudio cuantitativo son explicados

a través del análisis de la interacción (adoptado de Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995), desde una vertiente cualitativa, a través de dos parejas conformadas por alumnos con dificultades iniciales en comprensión lectora, tomados como análisis de casos; contrastándose además con sus testimonios.

## 2.2. Participantes

Se distinguen en dos grupos, siendo asignados al azar. El grupo de intervención fue formado por 105 alumnos (55 niños y 50 niñas) con edades comprendidas entre los 7 y 12 años, que cursaban entre 2º y 5º de primaria en tres centros educativos del Estado español, en Aragón. También participaron 6 profesores responsables de modular las sesiones de tutoría entre iguales (ver tabla 1).

**Tabla 1. Participantes del grupo de intervención distribuidos por niveles y centros.**

Centro	Nivel	Nº Total de Alumnos	Nº de Alumnos con dificultades	Nº de Profesores
A	4º	28	2	2
	5º	20	1	1
B	3º	19	4	1
C	2º	38	4	2

Dentro del grupo de intervención y tras la aplicación de la evaluación pre-test en comprensión lectora (Prueba ACL, Català, Comes y Renom, 2001), se identificaron 11 alumnos con dificultades iniciales en comprensión lectora. Su denominación está referida a su puntuación por debajo de 25 puntos, sobre un total de 100 puntos de la prueba ACL. De ellos se seleccionaron tres controlando las variables centro y curso, todos del centro C y de 3º, situándolos en el Caso 1 (tutorado con dificultades) y Caso 2 (ambos con dificultades), con el fin de explorar la actuación de dichos alumnos en el desarrollo de ambos roles.

Por otra parte, el grupo de comparación estuvo conformado por 75 alumnos (42 niños y 33 niñas) que cursaban entre 2º y 5º grado (7-11 años), en los mismos centros educativos, pero que no participaron del programa.

## 2.3. Instrumentos

- Evaluación de la comprensión lectora: Prueba ACL, 1º- 6º Grado (Català et al., 2001). Prueba estandarizada compuesta por 7-10 textos, con 24-36 ítems, con una fiabilidad KR-20 de .83 ACL 2º; KR-20 de .80 ACL 3º; KR-20 de .83 ACL 4º; KR-20 de .82 ACL 5º.
- Evaluación de la fluidez lectora: Evaluada en su componente la velocidad lectora, debido a la valiosa información que entrega sobre el nivel al reconocimiento automático de palabras (Rasinski et al., 2011), a través de los siguientes instrumentos:

- a) Batería Psicopedagógica EVALUA 4 (García Vidal y González, 1999), evaluación estandarizada para alumnos de 4º con una fiabilidad de .96; y, Batería Psicopedagógica EVALUA 5 (García Vidal, Manjón y Ortiz, 2006) para 5º con fiabilidad .85.
  - b) Para 2º y 3 grado, se utilizó la prueba de velocidad lectora utilizada por el Plan de Mejoramiento Educativo del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (Pruebas Fundar; Marchant, Recart, Cuadrado y Sanhueza, 2007), ya que la batería EVALUA no contemplaba la valoración de la velocidad lectora para niveles menores a 4º.
- Registro audiovisual: Seguimiento a dos parejas de alumnos con dificultades iniciales en comprensión lectora, durante 3 sesiones en cada caso (3 horas por pareja).
  - Entrevistas semi-estructuradas: Realizadas al finalizar el programa a los alumnos con dificultades que formaron parte del seguimiento, en relación a la satisfacción con el programa, ejercicio del rol, ayudas recibidas o entregadas, dificultades y mejoras observadas.

## **2.4. Análisis de los datos**

Los datos del estudio cuasiexperimental fueron analizados con el software SPSS Statistics 18.0, en un primer momento a través de un análisis intra-grupo con la prueba *t* student para muestras relacionadas (grupo de comparación e intervención). En un segundo momento, y exclusivamente con el grupo de intervención, se realiza un análisis MANOVA (2x2), en el que se analizan los efectos principales de cada uno de los factores (rol y dificultad) y la interacción entre ellos.

Por otra parte, los datos de la interactividad de las parejas fueron analizados desde una vertiente cualitativa con el software Atlas ti 6.2, a través de un sistema de categorías de análisis elaborado con dicho objetivo, para comprensión lectora, siguiendo el procedimiento de Coll et al. (1995) y definido en nuestro estudio en forma ad hoc. La fiabilidad del sistema se realizó a través de una validación interjueces que mostró un acuerdo excelente del coeficiente de Spearman ( $p < .01$ ), y de acuerdo a la literatura, se puede considerar como un sistema de categorías altamente fiable (Martín, Cabero y de Paz Santana, 2008). En el caso de la fluidez lectora, se incluyó un sistema de análisis temporal con el fin de evaluar las prácticas lectoras de los alumnos.

Finalmente, los testimonios también fueron analizados con el software Atlas ti 6.2, estableciéndose como categorías de análisis, los tópicos vinculados a las interrogantes de la entrevista.

## **3. Resultados**

A continuación se exponen los resultados del estudio en función de los objetivos planteados.

### 3.1. Efectos del programa Leemos en Pareja respecto a las variables comprensión y fluidez lectora en los alumnos participantes, en contraste con el grupo de comparación

En primer lugar, nos interesamos por analizar los efectos globales del programa en cada uno de los grupos participantes, considerando sus condiciones naturales. Es decir, se analizan los cambios, o no, de los estudiantes en las variables comprensión y fluidez lectora, independientemente de sus variables, y similitudes o diferencias entre un grupo y otro, a través de un análisis intra-grupo. Los resultados, plasmados en la tabla 2, nos indican que en el grupo de comparación no se registraron diferencias significativas entre pre-test y post-test en comprensión lectora (CL),  $t(74) = -.83, p > .05$ . En cambio, en el grupo de intervención sí se evidencian diferencias estadísticamente significativas,  $t(104) = -2.87, p < .01$ .

**Tabla 2. Resultados pre-test y post-test del grupo de comparación e intervención en comprensión y fluidez lectora.**

Variable	Grupo	N	M Pre-test	SD	M Post-test	SD	gl	t	p
CL	Comparación	75	49.17	19.17	51.61	22.21	74	-.83	.41
	Intervención	105	54.28	19.32	60.28	19.88	104	-2.87	.00
FL	Comparación	75	51.05	20.04	54.35	19.44	74	-1.30	.20
	Intervención	105	65.24	18.91	78.44	18.73	104	-5.88	.00

Lo mismo sucede en la variable fluidez lectora (FL): el grupo de comparación no registró avances estadísticamente significativos,  $t(74) = -1.30, p > .05$ , mientras que el grupo de intervención sí evidenció mejoras significativas,  $t(104) = -5.88, p < .01$ .

### 3.2. Impacto de la tutoría entre iguales en comprensión y fluidez lectora del grupo de intervención y en los estudiantes que poseían dificultades, en general y respecto al rol

Para el segundo objetivo se realiza un análisis específico con el grupo de intervención. Se establecen como variables dependientes la comprensión y la fluidez lectora, y como variables independientes las dificultades de los alumnos en comprensión lectora (sí/no) y el rol asumido durante las sesiones (tutor/tutorado). Con un análisis MANOVA (2x2), se analizan los efectos principales de cada uno de los factores y la interacción entre ellos.

Los resultados del modelo general lineal indican que hay diferencias significativas ( $F = 103.99; p < .01; \eta^2 = .81$ ) en las medidas de comprensión y fluidez. Se observa que el factor dificultad tiene efectos principales significativos ( $F = 6.69; p < .01; \eta^2 = .22$ ); por su parte, el factor rol no es significativo en la explicación de las diferencias ( $F = 1.82; p = .13; \eta^2 = .07$ ). Asimismo, no se observa efecto de interacción ( $F = .35; p = .85; \eta^2 = .01$ ). Por lo tanto, el factor dificultad constituye la principal fuente de explicación de las diferencias halladas.

El análisis inter-sujetos muestra la existencia de diferencias, tanto en la fase pre-test como en la post-test, como se refleja en la tabla 3. Así, se determina que la dificultad es un factor que explica las diferencias en la comprensión lectora ( $F = 26.18$ ;  $p < .01$ ;  $\eta^2 = .21$ ), a favor de los estudiantes sin dificultad, en sus medidas pre-test (58.50) y post-test (61.85); versus los que poseían dificultades en sus índices iniciales (18.22) y finales (46.89). Sin embargo, en este último grupo se evidencia una evolución importante a pesar de su condición inicial.

**Tabla 3. Estadísticos descriptivos pre-test/post-test del grupo de intervención en comprensión y fluidez lectora.**

Variable	Dificultades	Rol	Tiempo			
			Pre-test		Post-test	
			M	SD	M	SD
CL	Sí	Tutor	24.57	--	75.00	--
		Tutorado	17.59	5.57	44.08	20.47
		Total	18.22	5.68	46.89	21.54
	No	Tutor	64.76	15.09	68.56	18.32
		Tutorado	50.04	11.83	52.79	16.61
		Total	58.50	15.56	61.85	19.20
	Total	Tutor	64.03	15.90	68.68	18.17
		Tutorado	43.55	17.00	51.05	17.58
		Total	54.28	19.32	60.28	19.88
FL	Sí	Tutor	44.00	--	100.00	--
		Tutorado	33.83	14.91	70.81	26.73
		Total	34.76	14.48	73.46	26.84
	No	Tutor	74.85	13.89	83.40	17.05
		Tutorado	60.65	15.03	73.13	16.90
		Total	68.81	15.95	79.03	17.65
	Total	Tutor	74.29	14.37	83.70	17.03
		Tutorado	55.29	18.39	72.67	18.96
		Total	65.24	18.91	78.44	18.73

En el mismo sentido, se observan diferencias en la fluidez lectora ( $F = 13.97$ ;  $p < .01$ ;  $\eta^2 = .12$ ), a favor de los estudiantes sin dificultad entre sus medidas iniciales (68.81) y finales (79.03), en contraste con los alumnos que poseían dificultades iniciales de comprensión lectora entre sus medidas pre-test (34.76) y post-test (73.46). En este último grupo, a pesar de su situación inicial, los alumnos mostraron una evolución en sus índices de fluidez lectora.

Con respecto al factor rol, se observa un efecto menor. En la fase post-test se destacan las mejores puntuaciones de los tutores con respecto a los tutorados, tanto en comprensión lectora (71.78 vs 48.14), como en fluidez (91.70 vs 71.97), independiente de las dificultades registradas inicialmente.

### **3.3. Actuaciones de los alumnos con dificultades durante las sesiones, que podrían explicar los posibles avances en comprensión lectora**

El seguimiento de 2 parejas, con algún miembro con dificultades iniciales de comprensión lectora, se presenta a continuación. En el estudio de caso 1 (C1), la alumna tutora puntuó en el pre-test de comprensión lectora dentro del promedio de ajuste (54), sin embargo su tutorada se situó dentro del rango establecido con dificultades iniciales de comprensión lectora (18). El post-test evidenció una evolución en ambos casos, tutora (71) y tutorada (39). En el estudio de caso 2 (C2), la pareja estaba formada por la tutora (23) y su tutorado (17), ambos en el rango de dificultades iniciales de comprensión. Al finalizar la experiencia, tanto tutora (37) y como tutorado (25) mejoran sus índices en dicha variable.

Con el objeto de aportar factores explicativos a las mejoras evidenciadas en ambos casos, se plantea un sistema de categorías, partiendo de los segmentos de interactividad -que coinciden con los momentos de la sesión-, seguidos de las dimensiones de análisis -entendidas como estrategias de enseñanza para promover la comprensión-, y que, a su vez, forman parte de núcleos más amplios como las sesiones que constituyen las secuencias didácticas. Las categorías permiten analizar la unidad mínima de significado, los mensajes, determinándose así el grado de construcción de significados compartidos en la pareja de alumnos.

Los segmentos de interactividad tomados en consideración para la variable de comprensión lectora se presentan destacados en negrita: 1. antes de leer; 2. lectura tutor; 3. lectura conjunta; 4. lectura tutorado PPP; 5. comentarios sobre el texto; 6. después de leer; 7. lectura expresiva final tutorado. Los otros segmentos -vinculados a la lectura- se analizarán para la variable fluidez. De esta manera, los hallazgos para los casos 1 y 2 (ver tabla 4) se resumen a continuación.

**Segmento 1. Antes de Leer.** Las dimensiones del segmento evidenciadas son:

- Planteamiento de hipótesis: Registrada solo para el estudio de caso 2, donde el tutorado planteó de manera autónoma una hipótesis o inferencia (50%), y cuando esta conducta no se evidenció se observó la entrega de pistas por parte de la tutora (25%), lo cual tuvo repercusión en la construcción de la comprensión de ambos miembros de la pareja. También se observó la respuesta construida por parte de la tutora (25%), cosa que ofrece menos oportunidades para la construcción del conocimiento.
- Recuperación de conocimientos previos: Cuando los tutorados no alcanzaron la respuesta de manera autónoma, los tutores pusieron en marcha una serie de mecanismos para guiar el planteamiento de una respuesta, como: entrega de pistas verbales y/o gestuales por parte del tutor (40%), acoplamiento de ideas entre el tutor y tutorado (50%) y ambas conductas en conjunto (20%).

**Tabla 4. Sistema de categorías para el análisis de la interactividad en comprensión lectora.**

Segmento	Dimensión	Categoría	E. Caso 1		E. Caso 2		
			F	%	F	%	
1. Antes de leer	1.1. Introducción a la tarea	1.1.1. Tutor (T) comienza directamente con las actividades del antes de leer.	3	100	3	100	
		1.2.1. Tutorado (t) plantea de manera autónoma una hipótesis.	0	0	2	50	
	1.2. Planteamiento de hipótesis	1.2.2. T ofrece pistas, tutorado plantea hipótesis.	0	0	1	25	
		1.2.3. T entrega hipótesis construida a tutorado.	0	0	1	25	
		1.3.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.	1	20	0	0	
	1.3. Recuperación de conocimientos previos	1.3.2. T y t acoplan experiencias previas y construyen una respuesta.	0	0	1	50	
		1.3.3. T entrega pista y t alcanza la respuesta.	2	40	0	0	
		1.3.4. T entrega pistas, T y t acoplan ideas alcanzando la respuesta.	1	20	0	0	
		1.3.5. T entrega respuesta construida a t.	1	20	1	50	
		5. Comentarios sobre el texto	5.1. T y t realizan comentarios sobre el manuscrito.	2	66.67	0	0
	5.2. T es quien realiza observaciones/comentarios sobre el manuscrito.		1	33.33	0	0	
	6.1. Relación entre el texto y los conocimientos previos		6.1.1. t alcanza respuesta de manera autónoma.	2	33.33	2	66.67
			6.1.2. T ofrece pistas y t alcanza respuesta.	2	33.33	1	33.33
			6.1.3. T entrega pistas erróneas, T y/o t alcanzan respuesta incorrecta.	2	33.33	0	0
	6. Después de leer		6.2. Formulación de preguntas	6.2.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.	1	2.38	5
6.2.2. T y t acoplan ideas para construir una respuesta.		2		4.76	3	18.75	
6.2.3. T ofrece pistas, t alcanza respuesta.		6		14.29	2	12.5	
6.3. Valoración de las respuestas		6.2.4. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas construyendo una respuesta.	5	11.90	1	6.25	
		6.2.5. T entrega respuesta construida a tutorado.	5	11.90	3	18.75	
		6.2.6. T entrega pistas erróneas, T y/o t alcanzan respuesta incorrecta.	3	7.14	2	12.5	
		6.2.7. T colabora con tutorado en la expresión escrita de las respuestas.	20	47.63	0	0	
		6.3.1. T entrega una valoración efectiva a través de la aprobación de la respuesta.	5	83.33	7	100	
		6.3.2. T entrega una valoración efectiva con feedback a la respuesta de tutorado.	1	16.67	0	0	

\*F: Frecuencias de actuación.

### Segmento 5. Comentarios sobre el texto:

- Registrada solo en el estudio de caso 1, donde principalmente ambos miembros de la pareja realizaron comentarios de manera espontánea (66.67%) o, con menor frecuencia, fue la tutora quien realizó las observaciones de manera también espontánea (33.33%). El interés por comentar determinados elementos del texto después de las lecturas o despejar alguna duda, permitió a la pareja ir afianzando la comprensión del texto.

### Segmento 6. Después de Leer. En este segmento, las dimensiones que destacan son:

- Relación entre el texto y conocimientos previos: Se observó una alta frecuencia en ambos casos (C1: 33.33%; C2: 66.67%), esto es, que los tutorados eran capaces de plantear una respuesta de manera autónoma; cuando esto no ocurrió, en ambos casos y con igual porcentaje (33.33%), los tutores ofrecieron pistas para que sus tutorados alcanzaran la respuesta, y solo en el caso 1, la tutora entregó pistas erróneas, provocando que su tutorado alcanzara una respuesta incorrecta. Dicha categoría emergió cuando la tutora –no clasificada con dificultades– no comprendió la pregunta, creando una confusión en su interpretación.
- Formulación de preguntas sobre el contenido del texto: Se evidenció que en un determinado porcentaje (C1: 2.38%; C2: 31.25%) los tutorados alcanzaron la respuesta de manera autónoma. Seguidamente, cuando ello no ocurrió, las tutoras implementaron la entrega de pistas verbales o gestuales, el acoplamiento de ideas entre ambos alumnos y la entrega de pistas, seguidas del acoplamiento de ideas. En el estudio de caso 1 se destaca el alto porcentaje observado en la colaboración de la tutora en la expresión escrita de las respuestas de su tutorada (47.63%), debido a las dificultades evidenciadas en su escritura (sintaxis y ortografía).
- Dimensión-Valoración de las respuestas: Se registró un alto porcentaje en las ponderaciones referidas al carácter efectivo de aprobación por parte de las tutoras cuando los tutorados plantearon una respuesta de manera autónoma o con mediación previa de su tutora (C1: 83.33%; C2: 100%), entendidas como valoraciones que no implicaban netamente la aprobación de la respuesta, sin involucrar conductas socio-afectivas. En general, la implementación de valoraciones repercute en la motivación del aprendiz y en la realización del esfuerzo por responder correctamente.

Contrastando en general las actuaciones de las parejas con los testimonios entregados, los tutorados señalaron: “mi tutora me ayudaba diciéndome que buscara por la lectura y me ayudaba si no encontraba la respuesta” (C1); “no me resultaba complicado resolver las preguntas, porque con la tutora leo mejor y aprendí que mis amigos me pueden ayudar cuando me equivoco” (C2). Además, las tutoras apuntaron las estrategias de mediación utilizadas: “pues yo se lo decía, se lo explicaba” (C1); “a la tutorada a veces le costaba resolver las preguntas, así que yo tenía que indicarle cómo resolverlas” (C2). Y respecto a los logros evidenciados en sus aprendices señalaron: “por ejemplo, en una lectura en la de hoy, cuando

empezó la gran vía, un poco más rápido en lectura va, comprende mejor” (C2). Se destacan en estos testimonios las ayudas entregadas y recibidas identificadas por tutores y tutorados, que sin duda creemos jugaron un papel en el andamiaje proporcionado y que podrían haber contribuido en los avances detectados en el estudio cuantitativo, en los tutorados.

### **3.4. Actuaciones de los alumnos con dificultades durante las sesiones de trabajo y su impacto en el desarrollo de su fluidez lectora**

En relación a los resultados en fluidez lectora, en el caso 1, en el pre-test, la tutora obtuvo 55 puntos, mientras que su tutorada 40. En la fase post-test, la tutora (76) y tutorada (68) incrementaron sus índices. En el caso 2, la tutora con dificultades presentó una evolución en sus puntajes pre-test (31) y post-test (49), al igual que su tutorado (17 v/s 33). Para profundizar en los factores explicativos de los progresos, se estableció un sistema de análisis temporal de lecturas, midiendo los tiempos dedicados a cada tipo de lectura. Los resultados, que recogen los segmentos de lectura, se presentan a continuación (ver tabla 5).

**Segmento 2. Lectura tutor:** El mayor porcentaje se registró para la lectura adecuada del tutor mientras el tutorado oía con atención, en ambos casos (C1: 91%; C2: 52%); seguida de la lectura no adecuada del texto por parte del tutor y la escucha activa del tutorado, también en ambas parejas. La entrega de un modelo correcto de lectura por parte de las tutoras, y la atención de los tutorados en su primer acercamiento al contenido del texto, habrían jugado un papel en la construcción de la comprensión y la posterior interpretación del texto.

**Segmento 3. Lectura conjunta entre tutor y tutorado:** El mayor porcentaje registrado, en ambos casos, fue que los miembros de la pareja no se escuchan ni se esperan (C1: 71.1%; C2: 51%). En caso 2, dicha conducta fue seguida de la escucha y mutua espera de ambos alumnos (25%). A pesar de las dificultades para la ejecución de esta lectura, se evidenció una coordinación previa de la lectura (C1: 8.9%; C2: 8%).

**Segmento 4. Lectura del tutorado PPP:** Se observó la correcta lectura por parte del tutorado (C1: 38%; C2: 71%), seguida de la rectificación autónoma de sus errores (C1: 23%; C2: 10%). Y se registraron ayudas andamiadas ofrecidas por los tutores, como pausas, pistas, acoplamiento.

**Segmento 7. Lectura expresiva final del tutorado:** Registrada solo para en el caso 2, donde se destaca la lectura correcta por parte del tutorado (65%); seguida de la lectura con dificultades del tutorado e intervenciones del tutor (19%); y finalmente, la lectura con dificultades de tutorado con rectificación autónoma de los errores (14%). Observamos como en esta lectura, el tutorado sigue el patrón de la lectura PPP.

Contrastando con los testimonios de los tutorados, estos señalaron: “desde que comencé la lectura en parejas, leo mucho mejor porque yo leía muy lento” (C1); “he mejorado mi rapidez al leer, a veces me he liado un poco en la lectura y he tenido que parar” (C2). Las tutoras destacan de sus

compañeros: “lee mejor, ahora lee más rápido y se equivoca menos” (C1); “aprendió a hacer los puntos y las comas, porque leía más y escuchaba mi lectura” (C2). Los testimonios ponen de manifiesto las mejoras de los tutores en fluidez respecto a velocidad, exactitud y prosodia.

**Tabla 5. Resultados del sistema de análisis temporal de las lecturas para estudio de caso.**

Segmento	Dimensión	Categorías	E. Caso 1		E. Caso 2	
			T	%	T	%
2. Lectura tutor		2.1. T lee adecuadamente (con velocidad, exactitud, entonación y ritmo) y t escucha activamente.	2'42"	91	5'	52
		2.2. T lee adecuadamente y t no escucha activamente.	0	0	33"	6
		2.3. T no lee adecuadamente y t escucha activamente.	17"	9	3'41"	39
		2.4. T no lee adecuadamente y t no escucha.	0	0	18"	3
		<b>Total</b>	<b>2'59" (47.10%)</b>	<b>9'32" (32%)</b>		
3. Lectura conjunta		3.1. T y t coordinan la lectura al inicio.	12"	8.9	37"	8
		3.2. T y t se escuchan y se esperan.	0	0	2'03"	25
		3.3. T y t no se escuchan, ni se esperan.	1'36"	71.1	4'12"	51
		3.4. t lee, pero T no lee.	11"	8.15	34"	7
		3.5. T lee, pero t no lee.	16"	11.85	44"	9
<b>Total</b>	<b>2'15" (35.53%)</b>	<b>8'10" (27%)</b>				
4. Lectura tutorado PPP	4.1. Pausa y pista	4.1.1. t lee sin cometer errores.	21"	37.80	3'37"	71
		4.1.2. t rectifica su error/omisión.	15"	23.17	29"	10
		4.1.3. T hace pausa y otorga tiempo; t rectifica.	10"	12.20	13"	4
		4.1.4. T hace pausa, otorga tiempo y entrega pista/s; t rectifica.	6"	7.31	12"	4
		4.1.5. T ofrece pista/s y t rectifica.	0	0	26"	9
		4.1.6. T realiza pausa; y, T y t acoplan ideas rectificando el error.	0	0	0	0
		4.1.7. T da respuesta directa al error/omisión; t rectifica.	14"	19.50	6"	2
		<b>Total</b>	<b>1'06" (17.37%)</b>	<b>5'03" (17%)</b>		
7. Lectura expresiva tutorado		7.1. t lee adecuadamente y T escucha activamente.	0	0	4'48"	65
		7.2. t lee adecuadamente y T no escucha activamente.	0	0	0	0
		7.3. t lee con dificultades y rectifica autónomamente sus errores/omisiones.	0	0	59"	14
		7.4. t lee con dificultades y T interviene.	0	0	1'24"	19
		7.5. t lee con dificultades y T no interviene.	0	0	10"	2
		<b>Total</b>	<b>0' (0%)</b>	<b>7'21" (24%)</b>		

T: Tiempo en minutos (') y segundos ("). Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Discusión y conclusiones

Se evidenciaron avances estadísticamente significativos en la variable comprensión lectora en el grupo de intervención destinatario del programa *Leemos en Pareja*, respecto al grupo de comparación de referencia. Se atribuye dicha evolución a las acciones que involucraba el programa implementado, como las lecturas con apoyo de un par, anticipación de ideas, establecimiento de hipótesis e interrogantes de carácter inferencial o de reflexión profunda, concentradas en las lecturas repetidas y momentos antes y después de leer.

Respecto al rol asumido por los estudiantes, las diferencias estadísticamente significativas se mostraron a favor de los tutores, independientemente de los puntajes de pre-test reportados tanto en comprensión como en fluidez lectora. Las mejoras pueden atribuirse, por un lado, a que los tutores poseían de entrada (pre-test) mayor competencia en comprensión lectora; y en la fase post-test, la evolución alcanzada por los tutores puede explicarse por el concepto aprender enseñando (Cortese, 2005 y Duran, 2014). Se plantea así que la actividad de enseñar tiene un alto potencial de aprendizaje para quien la desempeña en formatos interactivos, cuyos progresos podrían darse por el potencial de aprendizaje que las actividades de explicación e interrogación tienen para el propio alumno tutor (Roscoe y Chi, 2007).

Una exploración minuciosa, a través de dos estudios de caso, permitió observar la evolución en los puntajes pre-test y post-test de estudiantes con dificultades iniciales en comprensión lectora. Parece ser que las estrategias de mediación implementadas por los tutores (pistas, acoplamiento y ambas en conjunto), para responder a la interrogación de la hoja de actividad en los diferentes segmentos de interactividad, contribuyeron a la evolución de aprendizajes para ambos miembros de la pareja. Las estrategias mencionadas están referidas a operaciones mentales que realizan los aprendices para alcanzar objetivos de conocimiento y comprensión de la información que proporciona el texto (Calero, 2011; Solé, 2001), como también de control y monitoreo del proceso que se presentan de forma automática e inconsciente (Minguela y Solé, 2011), tal como se ha evidenciado en el segmento comentarios sobre el texto.

En relación a la fluidez lectora, el estudio cuantitativo, a través de su indicador velocidad lectora, evidenció avances estadísticamente significativos a favor del grupo de intervención, en contraste con el grupo de comparación. Se atribuyen las mejoras al tiempo dedicado a las lecturas en parejas, acompañadas de las diferentes técnicas de lectura recomendadas por expertos en el área, y que en su conjunto tendrían una repercusión en varios componentes de la fluidez como: decodificación, exactitud, velocidad y prosodia (Pulen, Lane y Monaghan, 2004; Rasisnki, Homan y Biggs, 2009). Las variables explicativas vendrían dadas también por la integración de actuaciones puntuales (Oakley, 2003), como la entrega de pistas y la evitación de ofrecer la respuesta construida, estimulando una actividad metacognitiva muy exigente para el tutor y, a la vez, la entrega de ayudas a los aprendices dentro de la zona de desarrollo próximo. El análisis cualitativo de la actuación conjunta de parejas con alumnos con dificultades en lectura, muestra que los tiempos altos de lectura en pareja han promovido

la lectura en voz alta con audiencia –del compañero–, la escucha activa de la lectura y el ofrecimiento de feedback ajustado a los errores.

Parece que los resultados indican que los alumnos con dificultades pueden verse beneficiados –tanto en el papel de tutorado como de tutor– ofreciendo y recibiendo ayuda pedagógica a su compañero. Quizá debería hacerse énfasis en el ajuste y acompañamiento del profesor antes de la actividad a los tutores, para promover mecanismos de mediación ricos y ajustados a las necesidades de los pares; regular y monitorizar el propio aprendizaje y el de su compañero; y, cumplir con la preparación del material de trabajo. Se afirma, una vez más, que la tutoría entre iguales es una metodología que da respuesta a la diversidad (Topping, 2005), reconociéndola y sacando provecho pedagógico de ella, y fomentando las prácticas inclusivas en el aula.

## Referencias

- Alzote-Medina, G.M. y Peña-Borrero, L.B. (2010). La tutoría entre iguales: Una modalidad para el desarrollo de la escritura en educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138.
- Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V. y Flores, M. (2013). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology Education*, 28(1), 101-119.
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Català, G., Comes, G. y Renom, J. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández-Berrocal y M. Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Cook, S.B., Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. y Castro, G. (1986). Handicapped students as tutors. *The Journal of Special Education*, 19, 483-492.
- Cortese, C. (2005). Learning through teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-115.
- DeSeCo (2002). *Definition and Selection of Competences: Theoretical and conceptual Foundations*. Recuperado de [www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch)
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Dufrene, B., Reisener, C., Olmi, J., Zoder-Martell, K., McNutt, M. y Horn, D (2010). Peer tutoring for reading fluency as a feasible and effective alternative in response to intervention systems. *Journal of Behavioral Education*, 19(3), 239-256.
- Duran, D. (2014). *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.

- Duran, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva* (pp. 95-111). Barcelona: Horsori.
- Duran, D. (Coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. y Monereo, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. y Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction, 15*, 179-199.
- Flores, M., y Duran, D. (2013). Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept. *International Journal of Educational Psychology, 2*(3), 297-324.
- Fuchs, D. y Fuchs, L. (2005). Peer-Assisted learning strategies: promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education, 39*(1), 34-44.
- García Vidal, J. y González, D. (1999). *Batería Psicopedagógica Evalúa 4*. Madrid: EOS.
- García Vidal, J., Manjón, D. y Ortiz, B. (2006). *Batería Psicopedagógica Evalúa 5*. Madrid: EOS.
- Garzón, M., Jiménez, M. y Seda, I. (2008). El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado. *Lectura y Vida, 1*, 33-44.
- Green, S., Alderman, G. y Liechty, A. (2004). Peer Tutoring, Individualized Intervention, and Progress Monitoring with At-Risk Second-Grade Readers. *Preventing School Failure, 49*(1), 11-17.
- Hattie, J. (2006). Cross-age tutoring and the reading together program. *Studies in educational evolution, 32*(2), 100-124.
- Holloway, J. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership, 57*(2), 80-82.
- Janssen, J., Kischner, F., Erkens, G., Kischner, P. y Pass, F. (2010). Making the black box of collaborative learning transparent: Combining process-oriented and cognitive load approaches. *Educational Psychology Review, 22*, 139-154.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher, 33*(7), 14-26.
- Kesane, I. y Ruiz, L. (2010). Contribucions de la comunitat científica internacional sobre aprenentatge de la lectura i la superació del fracàs escolar. *Temps d'Educació, 38*, 115-134.
- Longwill, A.W. y Kleinert, H. (1998). The Unexpected Benefits of High School Peer Tutoring. *Teaching exceptional children, 30*(4), 60-65.
- Maher, C., Maher, B. y Thurston, C. (1998). Disruptive Students as Tutors: A System Approach to Planning and Evaluation of Programs. En K. Topping y S. Ehly (Ed.). *Peer-Assisted Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, B. y Sanhueza, J. (2007). *Pruebas de Dominio Lector Fundar, para alumnos de enseñanza básica*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Marr, M., Algozzine, B., Nicholson, K. y Keller, K. (2011). Building oral reading fluency with peer coaching. *Remedial and Special Education, 32*(3), 256-264.
- Martín, Q., Cabero, M. y De Paz Santana, Y. (2008). *Tratamiento estadístico de datos con SPSS. Prácticas resueltas y comentadas*. Madrid: Thomson.
- McCallum, R., Krohn, K., Skinner, C., Hilton-Prillhart, A., Hopkins, M., Waller, S. y Polite, F. (2011). Improving reading comprehension of at-risk high-school students: the art of reading program. *Psychology in the Schools, 48*(1), 78-86.
- McMaster, K., Fuchs, D. y Fuchs, L. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitation of peer-mediated instruction. *Reading and Research Quarterly, 22*, 5-25.
- Minguela, M. y Solé, I. (2011). Comprenc el que lleigeixo? De la valoració de la pròpia comprensió a l'ús d'estratègies de lectura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 53*, 35-44.
- Neddenriep, C., Skinner, C., Wallace, M. y McCallum, E. (2009). Classwide peer tutoring: Two experiments investigating the generalized relationship between increased oral reading fluency and reading comprehension. *Journal of Applied School Psychology, 25*(3), 244-269.
- Oakley, G. (2003). Improving oral reading fluency (and comprehension) through the creation of talking books. *Reading Online, 6*(7), 1-22.
- Olson, P. (2013). Investigating the comparative effectiveness of fluency building techniques during peer tutoring. *Perspectives in Peer Programs, 24*(1), 3-13.
- Osguthorpe, R.T. y Scruggs, T. (1990). Special Education students as tutors: A review and analysis. En S. Goodlad y B. Hisrt (Eds.). *Explorations in Peer Tutoring* (pp. 145-167). Oxford: Blackwell.
- Putnam, J. (1997). *Cooperative Learning in Diverse Classrooms*. Nueva York: Prentice-Hall, Inc.
- Pullen, P., Lane, H. y Monaghan, M. (2004). Effects of a volunteer tutoring model on the early literacy development of struggling first grade students. *Literacy Research and Instruction, 43*(4), 21-40.
- Rasinski, T. (2013). *Supportive Fluency Instruction: The Key to Reading Success*. Recuperado de <http://thefutureinreading.myon.com/>
- Rasinski, T., Homan, S. y Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 25*(2), 192-204.
- Rasinski, T., Reutzel, D., Chard, D. y Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. En M. Kamil, P.D. Pearson, E. Birr Moje y P. Afflerbach, *Handbook of Reading Research* (pp. 286-319). Nueva York: Routledge.
- Roscoe, R. y 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.
- Scruggs, T. y Mastropieri, M. (1991). Tutoring and Students with Special Needs. En K. Topping y S. Ehly (Eds.): *Peer-Assisted Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates Inc. Publishers.

- Shamir, A. y Lazerovitz, T. (2007). Peer mediation intervention for scaffolding self-regulated learning among children with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 255-273.
- Shegar, C. (2009). Buddy Reading in a Singaporean primary School: Implications for training and research. *RELC Journal*, 40 (2), 133-148.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Spencer, V. y Balboni, G. (2003). Can Students with Mental Retardation Teach their Peers? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(1), 32-61.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Topping, K. (1987). Paired reading: A powerful technique for parent use. *Reading Teacher*, 40, 608-614.
- Topping, K. (2000). *Tutoring by peers, family and volunteers*. Ginebra, Suiza: UNESCO.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K. (2006). Building reading fluency: Cognitive, behavioral, and socioemotional factors and the role of peer-mediated learning. En S. Samuels y A. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 106-129). Newark: International Reading Association.
- Topping, K. y Hogan, J. (1999). *Read On: Paired reading and Thinking video resource pack*. Londres: BP Educational Services.
- UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. París: UNESCO.
- Utley, C.A, Mortweet, S.L. y Greenwood, C.R. (1997). Peer mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29(5), 1-23.
- Van Keer, H. y Verhaeghe, J.P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring in second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 14(4), 291-329.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: Efectos de la fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva educacional*, 52(2), 154-176.
- Wheldall, K. y Colmar, S. (1990). Peer tutoring in low-progress readers using pause, prompt and praise. En H. Foot, M. Morgan y R. Shute (Eds.), *Children helping children* (pp. 117-134). Chichester: John Willey and Sons.