

TESIS DOCTORAL

**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA,
COMPRENSIÓN Y FLUIDEZ, A TRAVÉS DE UN
PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE IGUALES, COMO
METODOLOGÍA PARA LA INCLUSIÓN.**

Vanessa Haydeé Valdebenito Zambrano.

Director: Dr. David Duran i Gisbert.

Programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación
Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació.

2012

Resumen

Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión.

El objetivo del presente estudio fue investigar el impacto del programa educativo *Leemos en Pareja*, basado en la tutoría entre iguales, respecto a la comprensión y fluidez lectora en la diversidad del aula. El estudio se hizo con una muestra de 127 alumnos que cursaban entre 2º y 5º de primaria, contando con un grupo de comparación de 120 alumnos de los mismos niveles educativos y con 8 profesores que fueron los responsables de poner en marcha la experiencia. Se realizó un acercamiento además a un grupo de 11 alumnos que poseía necesidades de ayuda en el área de la comprensión lectora, para conocer si dicho método favorecía su construcción de aprendizajes. A través de un estudio cuasi-experimental con grupo de comparación, combinado con un seguimiento del proceso de las sesiones de trabajo, especialmente con el análisis de la interacción de una sub-muestra de 14 parejas, se dio respuesta a los objetivos y preguntas de investigación.

Los resultados cuantitativos indican diferencias significativas entre las mediciones pre-test y post-test de los alumnos que formaron parte del grupo de intervención, tanto en la comprensión como en la fluidez lectora. El análisis de la interactividad señala que las mejoras se sustentaron en las ayudas andamiadas que prestaba el alumno tutor a su tutorado, cuando este último no podía alcanzar una respuesta de manera autónoma a los interrogantes que se le planteaban sobre el texto. Los mecanismos de mediación puestos en marcha por los tutores hacían referencia a pistas y acoplamiento de ideas, las cuales tuvieron una repercusión positiva en ambos miembros de la pareja.

En el caso de la sub-muestra de alumnos que presentaban dificultades iniciales de comprensión lectora, también se evidenciaron avances estadísticamente significativos en sus índices de comprensión y fluidez lectora entre las mediciones pre-test y post-test. En este sentido, se destaca la mediación realizada por los alumnos tutores para facilitar el aprendizaje de sus compañeros vulnerables, ajustando la estructura del programa y ofreciendo ayudas andamiadas referidas a la implementación de pistas y acoplamiento de ideas para la construcción de una respuesta. Se ha evidenciado que las intervenciones que realiza el maestro con estos alumnos y el grupo en general, juega un papel en la modulación de la actividad y la estructura de la sesión que garantiza la interactividad de la pareja.

En general, atribuimos las mejoras evidenciadas a las actividades habituales que se desarrollan en el aula a lo largo del currículum para favorecer la competencia lectora, sumadas a las acciones que se contemplaban en el programa *Leemos en Pareja* fundamentado en el aprendizaje entre iguales, donde el tutor logró aprendizajes poniendo en marcha una serie de mecanismos que promovían el aprendizaje de su compañero y el tutorado porque recibía una ayuda ajustada y permanente de su compañero tutor. En los alumnos que presentaban dificultades en la comprensión lectora, se hace necesario un apoyo previo durante la preparación de la actividad, por parte del tutor, con el fin de prever posibles dificultades durante el desarrollo de la actividad en los contenidos y en la mediación que se realiza.

Palabras claves: Tutoría entre iguales, comprensión lectora, fluidez lectora, alumnos con dificultades de aprendizaje, educación inclusiva.

Abstract

Development of comprehension competence, comprehension and fluency through a peer tutoring program, as a method for inclusion.

The aim of the present study was to investigate the impact of *Leemos en Pareja*, an educational programme based on peer tutoring, about reading comprehension and reading fluency in the diversity of the classroom. The study was carried out with a sample of 127 students in 2nd and 5th grade of elementary school and a comparison group of 120 students of the same education level, and 8 teachers who were responsible of carrying out the experience. In order to determine whether this method benefits knowledge construction of the students, we were also applied the method to a group of 11 students that required reading comprehension support. We achieved the objectives and obtained answers to the research question presented in this paper, through an almost experimental study with the comparison group, along with the follow up of the process of the working sessions, particularly with the analysis of the interaction of the sub-sample of 14 pairs of students.

The quantitative results show meaningful differences between the pre-test and post-test measurement of the students that were part of the intervention group, including reading comprehension and reading fluency. The analysis of the interaction shows that the improvement was based on the scaffolded support given by the tutor student to the tutee, when the latter was not able to answer in an autonomous way to the questions brought up in the text. The mediation mechanisms carried out by the tutors made reference to clues and linking up of ideas, which had a positive impact on both members of the couple.

Regarding the case of the student sub-sample that presented initial reading comprehension difficulties, there was meaningful evidence of statistic progress in the rate of reading comprehension and reading fluency between the pre-test and post-test measurement. In this sense, it is outstanding the mediation performed by the tutor students to enable learning to their vulnerables classmates, adjusting the structure of the program and offering scaffolded help, in relation to the implementation of the clues and linking up of ideas for the construction of an answer. It has been shown that interventions made by the teacher with these students and the group in general, play an important role in the adjustment of the activity and the structure of the session that guarantees pair interactivity.

In general, we attribute the improvements of reading comprehension to the usual activities that were developed in the classroom throughout the curriculum in conjunction with the actions prescribed by the program *Leemos en Pareja*, based on peer learning, where the tutor achieved learning through the mechanisms that promoted the learning of the classmate, and where the tutee received adjusted and permanent help from the tutor classmate. Regarding the students presenting reading comprehension difficulties, previous support from the tutor is required during the preparation of the activity in order to anticipate possible difficulties during the content activity development and the mediation that is made.

Keywords: Peer tutoring, reading comprehension, reading fluency, students with learning difficulties, inclusive education.

Resum

Desenvolupament de la competència lectora, comprensió i fluïdesa, a partir d'un programa de tutoria entre iguals, com a metodologia per a la inclusió.

L'objectiu d'aquest estudi va ser investigar l'impacte de Leemos en Pareja, un programa educatiu basat en la tutoria entre iguals, respecte a la comprensió i fluïdesa lectora, en la diversitat de l'aula. L'estudi es va fer amb una mostra de 127 alumnes que cursaven entre 2n i 5è de primària, comptant amb un grup de comparació de 120 alumnes dels mateixos nivells educatius i amb 8 professors que van ser els responsables de posar en marxa l'experiència. Es va realitzar també un apropament a un grup d'onze alumnes que mostrava necessitats d'ajuda a l'àrea de comprensió lectora, per a conèixer si la metodologia esmentada afavoria la seva construcció d'aprenentatges. A partir d'un estudi quasiexperimental amb grup de control, combinat amb un seguiment del procés de les sessions de treball, especialment amb l'anàlisi de la interacció d'una submostra de 14 parelles, es va donar resposta als objectius i preguntes d'investigació.

Els resultats quantitius indiquen diferències significatives entre les mesures pre-test i post-test dels alumnes que van formar part del grup d'intervenció, tant en la comprensió com en la fluïdesa lectora. L'anàlisi de la interactivitat assenyala que les millores es van sustentar en les ajudes en bastida que donava l'alumne tutor al seu tutorat, quan aquest últim no podia elaborar una resposta de manera autònoma als interrogants que se li plantejaven sobre el text. Els mecanismes de mediació posats en pràctica pels tutors feien referència a pistes i acoblament d'idees, que van tenir repercussions positives sobre ambdós membres de la parella.

En el cas de la submostra d'alumnes que presentaven dificultats inicials de comprensió lectora, també es van evidenciar avenços estadísticament significatius en els índexs de comprensió i fluïdesa lectora entre les mesures pre-test i post-test. En aquest sentit, es destaca la mediació realitzada pels alumnes tutors per facilitar l'aprenentatge dels seus companys vulnerables, ajustant l'estructura del programa i oferint ajudes en bastida referides a la implementació de pistes i acoblament d'idees per a la construcció d'una resposta. S'ha fet palès que les intervencions que realitza el mestre amb aquests alumnes i el grup en general, juga un paper en la modulació de l'activitat i l'estructura de la sessió que garanteix la interactivitat de la parella.

En general, atribuïm les millores evidenciades a les activitats habituals que es desenvolupen a l'aula al llarg del currículum per afavorir la competència lectora, sumades a les accions que es contemplaven en el programa *Leemos en Pareja* fonamentat en l'aprenentatge entre iguals, on el tutor va assolir aprenentatges activant una sèrie de mecanismes que afavorien l'aprenentatge del seu company i el tutorat perquè rebia una ajuda ajustada i permanent del seu company tutor. En els alumnes que presentaven dificultats en la comprensió lectora, es fa necessari un suport previ durant la preparació de l'activitat en els continguts i en la mediació que es realitza.

Paraules clau: tutoria entre iguals, comprensió lectora, fluïdesa lectora, alumnes amb dificultats d'aprenentatge, educació inclusiva.

Agradecimientos

Quisiera dedicar esta tesis a la memoria de mi padre y de mi abuela. A mi padre por sus esfuerzos por hacer de mí la persona que soy hoy en día y a mi abuela por todo su apoyo, fe y esperanza en que este proyecto llegaría a término.

En primer lugar quisiera dar las gracias a los centros del programa *Leemos en Pareja* red Aragón, a los profesores, a los niños, a los directivos, que siempre me recibieron con las puertas abiertas, intentando facilitar en todo momento este proceso. Sin la esencia de su trabajo, esta investigación no hubiera sido posible. También agradecer a los demás centros que han participado de esta experiencia desde los años 2008-2009 al 2011-2012, permitiéndome compartir conocimientos, práctica y en resumen enriquecer mi conocimiento profesional.

Por otra parte una persona fundamental para que este trabajo se iniciara, desarrollara y llegara a su término, fue mi director de tesis David Duran. Agradezco todo su acompañamiento en estos 4 años, su orientación, sus críticas constructivas, sus conocimientos y el nuevo horizonte de posibilidades que me ha aportado el implicarme en ésta investigación y el programa *Leemos en Pareja*. ¡Gracias nuevamente David!

Tampoco quisiera olvidarme de los compañeros del Grupo de Aprendizaje entre Iguales, quienes me dieron la oportunidad de compartir las pequeñas experiencias de investigación, las inquietudes y dudas que en algún momento iban surgiendo, sin olvidar desafíos de la formación. ¡Creo que formamos un muy buen equipo!

Quisiera agradecer de manera especial a mi amiga y compañera Marta Flores, por su apoyo y compañía durante todo este proceso, en los momentos difíciles, de incertidumbre y también en los de felicidad. Agradezco su disposición y ayuda con la recogida de datos y los sacrificios que ello conllevó (madrugadas viajando a Zaragoza, días completos de grabación y entrevistas), y también por la retroalimentación en las revisiones de la tesis, espero que las ayudas hayan sido mutuas y pueda aportar algún grano de arena en su trabajo doctoral, también pronto a finalizar.

Dar las gracias a los amigos quienes también desarrollaban una tesis doctoral y con los cuales pude compartir dudas, inquietudes y momentos gratos. Y también al resto de amigos que no se encontraban implicados en este ámbito, pero que siempre estuvieron pendientes de mi trabajo y en algún momento tenían una palabra de aliento para animarme a seguir adelante.

Y por último y como una parte fundamental en este proceso, dar las gracias a mi marido Cristian por todo su apoyo desde que viaje a Barcelona a realizar el master y proseguir con el desarrollo de la tesis, por toda su paciencia, compañía y amor en todos los momentos vividos en esta gran experiencia. Tampoco puedo olvidarme de mi familia, mi madre, hermana (también por sus incansables correcciones del texto de la tesis), hermano, sobrinos, tíos, nana, primos, que desde Chile siempre me estuvieron dando su apoyo y han confiando en mí. Ahora sí, nos veremos muy pronto....

¡Gracias a todos los que han estado conmigo en este proceso que ya ha finalizado!

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	12
1.1. Justificación de la investigación	13
1.2. Estructura del trabajo	15
2. EDUCACIÓN INCLUSIVA	18
2.1. Diversidad en la escuela	19
2.1.1. ¿Qué entendemos por diversidad?	20
2.2. ¿Qué entendemos por educación inclusiva?	23
2.2.1. Evolución en las concepciones, políticas y procesos para avanza hacia la educación inclusiva	23
2.2.2. Constructo y características de la educación inclusiva	33
2.2.3. Principios que guían la construcción de la escuela inclusiva	35
2.3. Investigaciones y fundamentos conceptuales en relación a la educación inclusiva, aprendizaje entre iguales y aprendizaje cooperativo	38
2.3.1. Investigaciones en torno a la educación inclusiva: alumnado en general y alumnado con mayores necesidades de ayuda	39
2.3.2. Fundamentos e investigaciones en relación a la educación inclusiva y aprendizaje entre iguales bajo diseños de enseñanza aprendizaje cooperativos	42
3. APRENDIZAJE ENTRE IGUALES	52
3.1. Comprendiendo el aprendizaje entre iguales	53
3.1.1. Fundamentos teóricos del aprendizaje entre iguales	
3.1.1.1. Teoría de Piaget y de la escuela de psicología social de Ginebra	56
3.1.1.2. Teoría socio-cultural del aprendizaje	59
3.1.1.3. El lenguaje como instrumento y la relevancia del discurso entre iguales en el aula	62
3.1.1.4. Otras aportaciones teóricas relevantes	68
3.1.2. Hacia la construcción de un marco explicativo para el aprendizaje entre iguales	74
3.1.3. Dimensiones del aprendizaje entre iguales	83
3.2. Aprendizaje cooperativo	86
3.2.1. Bases conceptuales del aprendizaje cooperativo	87
3.2.2. Condiciones del aprendizaje cooperativo	90
3.2.3. Métodos de aprendizaje cooperativo	93
3.3. Tutoría entre iguales	98
3.3.1. Conceptualización de la tutoría entre iguales	98
3.3.2. Tipología de tutoría entre iguales	102

3.3.3. Beneficios de la tutoría entre iguales	105
3.3.4. Ventajas e inconvenientes de la tutoría entre iguales	109
3.4. Tutoría entre iguales en el área de la lectura	111
3.4.1. Tutoría entre iguales, lectura y comprensión lectora	111
3.4.2. Técnicas de lectura en pareja	115
3.4.3. Tutoría entre iguales y dificultades de lectura	119
4. COMPETENCIA LECTORA	124
4.1 Antecedentes sobre la competencia lectora: competencias, competencias básicas, competencia lingüística y competencia lectora	125
4.2. Evolución de las perspectivas psicológicas del aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora	131
4.2.1. Perspectiva conductista	132
4.2.2. Perspectiva cognitivista	134
4.2.3. Aproximaciones constructivistas	136
4.2.3.1. Constructivismo psicogenético	137
4.2.3.2. Postulados socioconstructivistas	138
4.2.3.3. Constructivismos basados en aspectos sociales	139
4.3. Enseñanza y aprendizaje de la lectura	140
4.3.1. Métodos sintéticos	141
4.3.2. Métodos analíticos	142
4.3.3. Aproximación sintético-analítica	143
4.3.4. Estrategias para favorecer la comprensión lectora	145
4.4. Dificultades de la lectura y comprensión de textos	152
4.4.1. Tipología de las dificultades lectoras en el alumnado	153
4.4.2. Prácticas de lectura para el alumnado con dificultades	156
4.5. La fluidez lectora como componente del proceso lector	158
5. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	168
5.1. Contexto de la investigación: programa “ <i>Leemos en pareja</i> ”	169
5.1.1. Antecedentes del programa	169
5.1.2. Objetivos del programa, su contribución a las competencias básicas y sus contenidos	170
5.1.3 Contextualización e implementación del programa	172
5.1.3.1. “ <i>Leemos en Pareja</i> ” Red Aragón, objetivo de la investigación	172
5.1.3.2. Implementación y puesta en práctica del programa	174
5.2. Objetivos, preguntas e hipótesis de investigación	178

5.2.1. Objetivos e hipótesis de investigación	179
5.2.2. Preguntas de investigación	181
5.3 Método	181
5.3.1. Diseño de la investigación	181
5.3.2. Participantes	183
5.3.2.1. Participantes del grupo de intervención	183
5.3.2.2. Profesores participantes	184
5.3.2.3. Grupo de comparación	184
5.3.3. Instrumentos y técnicas para la recogida de datos	185
5.3.4. Procedimientos de la investigación	188
5.3.5. Análisis y tratamiento de los datos	189
5.3.5.1. Análisis y tratamiento de los datos: Estudio cuasiexperimental	189
5.3.5.2. Análisis y tratamiento de los datos: Análisis del proceso	189
5.3.5.2.1. Estudio de caso	190
5.3.5.2.2. Análisis de la interactividad	191
6. RESULTADOS	196
6.1. Resultados en relación a la comprensión lectora	199
6.1.1. Resultados del estudio cuasiexperimental	199
6.1.2. Resultados del proceso	203
6.1.2.1. Presentación de los sistemas de categorías de análisis en función de la comprensión lectora	203
6.1.2.1.1 Sistema de categorías para el análisis de la interactividad de la pareja	205
6.1.2.1.2. Sistema de categorías para el análisis de las intervenciones del profesor	211
6.1.2.2. Resultados del análisis de la interactividad en la comprensión lectora	214
6.1.2.2.1. Resultados del segmento de interactividad: 1. Antes de leer	217
6.1.2.2.2. Resultados del segmento de interactividad: 5. Comentarios sobre el texto	220
6.1.2.2.3. Resultados del segmento de interactividad: 6. Después de leer	221
6.1.2.2.4. Resultados del segmento de interactividad: 8. Intervención del profesor	230
6.2. Resultados en relación a la fluidez y corrección lectora	236
6.2.1. Resultados del estudio cuasiexperimental	236
6.2.2. Resultados del proceso	239

6.2.2.1. Presentación de los sistemas de categorías para el análisis en función de la fluidez lectora	240
6.2.2.1.1. Sistema de categorías para el análisis temporal de las lecturas	240
6.2.2.1.2. Sistema de categorías para el análisis de la interactividad en la lectura del tutorado PPP	241
6.2.2.1.3. Sistema de categorías para el análisis de las intervenciones del profesor durante las lecturas	243
6.2.2.2. Resultados de los sistemas de categorías en función de la fluidez y corrección lectora	245
6.2.2.2.1. Resultados del análisis temporal de las lecturas	245
6.2.2.2.2. Resultados del análisis de la interactividad durante la lectura PPP	251
6.2.2.2.3. Resultados del análisis de la intervención del profesor durante las lecturas	256
6.3. Resultados del alumnado con mayores necesidades de apoyo en la comprensión lectora	258
6.3.1. Resultados del estudio cuasiexperimental en relación a la comprensión lectora	258
6.3.2. Resultados del estudio cuasiexperimental en relación a la fluidez lectora (componente velocidad lectora)	260
6.3.3. Estudio de caso	262
6.3.3.1. Estudio de caso 1	262
6.3.3.1.1. Resultados en función de la comprensión lectora	262
6.3.3.1.1.0. Resultados cuantitativos de la comprensión lectora	263
6.3.3.1.1.1. Resultados en función del análisis del proceso	263
6.3.3.1.2. Resultados en función de la fluidez y corrección lectora	271
6.3.3.1.2.0. Acercamiento cuantitativo a los resultados	271
6.3.3.1.2.1. Resultados del análisis temporal de las lecturas	272
6.3.3.1.2.2. Resultados en relación al análisis de la interactividad en la lectura tutorado PPP	275
6.3.3.1.3. Intervención del profesor en el estudio de caso 1	276
6.3.3.2. Estudio de caso 2	280
6.3.3.2.1. Resultados en función de la comprensión lectora	280
6.3.3.2.1.0. Resultados cuantitativos de la comprensión	

lectora	280
6.3.3.2.1.1. Resultados del análisis del proceso	281
6.3.3.2.2. Resultados en relación a la fluidez lectora y corrección lectora	289
6.3.3.2.2.0. Resultados cuantitativos de la fluidez lectora (componente velocidad lectora)	289
6.3.3.2.2.1. Resultados del análisis temporal de las lecturas	290
6.3.3.2.2.2. Resultados del análisis de la interactividad en la lectura PPP	295
6.3.3.2.3. Intervención del profesor en el estudio de caso 2	297
7. CONCLUSIONES	302
7.1. En relación a los objetivos y preguntas de la investigación	303
7.2. Aportaciones a la práctica educativa	320
7.3. Consideraciones generales y proyecciones del trabajo	322
8. REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS	326
9. ANEXOS	
Anexo 1	352
Anexo 2	362
Anexo 3	390
Anexo 4	402

GRÁFICOS Y TABLAS

GRÁFICOS

1. Resultados pre-test y post-test de la comprensión lectora , estudio 1	263
2. Resultados pre-test y post-test en función de la velocidad lectora, estudio de caso 1	271
3. Resultados pre-test y post-test en función de la comprensión lectora, estudio de caso 2	281
4. Resultados pre-test y post-test en función de la velocidad lectora, estudio de caso 2	290

TABLAS

1. Planteamiento de generaciones y paradigmas para comprender la evolución de investigaciones referentes al aprendizaje entre iguales	76
2. Estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje de la lectura	148
3. Participantes de la investigación distribuidos por niveles y centros	183
4. Alumnos con mayores necesidades de ayuda distribuidos por niveles y centros	184
5. Instrumentos y procedimientos de recogida de datos en relación a cada objetivo y pregunta de investigación	187
6. Resultados pre-test de la comprensión lectora en GC y GI	199
7. Resultados pre-test y post-test para GC y GI en función de la variable comprensión lectora	200
8. Resultados de la comprensión lectora del GU en función del tipo de tutoría	201
9. Resultados en comprensión lectora del GI en función del rol asumido por los alumnos	202
10. Distribución de los segmentos de interactividad en los sistemas de análisis	204
11. Sistema de categorías para el análisis de la interactividad de las parejas en función de la comprensión lectora	213
12. Intervención del profesor con las parejas en función de la comprensión lectora	214
13. Resultados coeficiente de correlación de Spearman de acuerdo entre los jueces	214
14. Frecuencias de aparición en el sistema de categorías para la comprensión lectora	215
15. Relación de la categoría 6.6.2 con las demás categorías de la dimensión 6.DL.	223
16. Intervenciones del profesor en relación a la comprensión lectora	230
17. Resultados pre-test velocidad lectora, GI y GC	236
18. Resultados pre-test y post-test GC y GI en función de la velocidad lectora	237
19. Resultados velocidad lectora del grupo de intervención en función del tipo de tutoría	238
20. Resultados velocidad lectora del grupo de intervención en función del rol asumido por los alumnos	239
21. Sistema de categorías para el análisis temporal para la totalidad de las lecturas	241

22. Sistema de categorías para el análisis de la interactividad de la lectura PPP	243
23. Sistema de categorías para el análisis de las intervenciones del profesor durante las lecturas	244
24. Distribución de los tiempos específicos de las parejas en función de las lecturas	246
25. Frecuencias de aparición respecto al segmento LtPPP	252
26. Registro de ponderaciones de la lectura tutorado PPP	255
27. Intervención del profesor durante las lecturas	256
28. Resultados CL de los alumnos con dificultades iniciales de comprensión lectora	258
29. Resultados de los alumnos con dificultades iniciales de CL, en función del rol asumido	259
30. Resultados de los alumnos con dificultades iniciales de comprensión lectora en función de la velocidad lectora	260
31. Resultados de los alumnos con dificultades iniciales de comprensión lectora en función de la velocidad lectora y el rol asumido	261
32. Resultados del análisis de la interactividad en función de la comprensión lectora para el caso 1	264
33. Distribución de las valoraciones en las demás categorías vinculadas, estudio de caso 1	268
34. Distribución de tiempos en función de las lecturas, estudio de caso 1	272
35. Frecuencias de aparición respecto al segmento LtPPP, estudio de caso 1	275
36. Intervenciones del profesor, estudio de caso 1	277
37. Sistema de categorías para el análisis de la interactividad en la CL, estudio de caso 2	282
38. Distribución de la categorías 6.6.2. en relación a las demás categorías, estudio de caso 2	286
39. Distribución de tiempos en función de las lecturas, estudio de caso 2	291
40. Frecuencias de aparición respecto al segmento LtPPP, estudio de caso 2	295
41. Intervenciones del profesor, estudio de caso 2	297

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo, se presenta la justificación y motivaciones de la investigación y las contribuciones que se pretenden lograr a través de él. Seguidamente, se dará a conocer la estructura de la presente tesis doctoral, la composición de cada uno de sus capítulos y los anexos que se adjuntan como evidencias a la investigación.

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Las motivaciones nacen de las necesidades y respuestas que durante la práctica como profesora de educación diferencial (especial) surgieron gradualmente a través de los años de trabajo con alumnado vulnerable. Al trabajar durante tres años como docente en Chile, en un proyecto de integración de niños con discapacidad mental incorporados en una escuela ordinaria, las inquietudes y muchas veces la ausencia de respuestas, fueron incrementando la necesidad por encontrar nuevos caminos para ofrecer alternativas válidas para el aprendizaje de estos niños. Por una parte se concebía el respeto a la diversidad a través de su integración en la escuela ordinaria, sin embargo el plan de acción delineado por el sistema planteaba el fomento de sus competencias básicas en un espacio diferente de la clase regular. El grado de discapacidad condicionaba además la participación en actividades con el resto de la clase. No se consideraba una intervención conjunta en el aula regular entre el profesor especialista y el docente a cargo del aula, ya que en primer lugar las políticas no lo concebían claramente, por lo cual la mayoría de los profesores no estaban dispuestos a ceder este espacio.

Las acciones generadas dentro del aula de integración, destinadas a remediar los déficits (como eran entendidos por el sistema), se centraban en la implementación de actividades que pudieran promover el desarrollo de competencias básicas, sobre todo de la competencia lingüística como una herramienta vehicular para acceder a las demás competencias, para el mínimo desenvolvimiento de estos niños (en algunos casos) en el aula. Dichas intervenciones generaban un desfase entre las actividades que se realizaban en el aula ordinaria y el aula de integración, entendiéndose estas últimas como intervenciones aisladas, pero provechosas para favorecer el logro de los objetivos planteados en el currículum adaptado de estos alumnos. Pero ¿por qué no trabajar con el currículum adaptado en el aula ordinaria? Pues las políticas no hacían hincapié en ello, no existía demasiada voluntad de parte del profesorado en realizar una coordinación, ni tampoco compromiso de los directivos, era más trabajo, más horas de preparación... Todo sumado a nuestro colapsado sistema.

Se agregaba además a este grupo, una larga lista de niños que no formaban parte del proyecto, porque en las evaluaciones psicológicas puntuaban sobre el límite estipulado para formar parte de dicho grupo. Eran alumnos que sobre todo presentaban dificultades en la competencia lingüística y matemática, derivadas del fracaso escolar reiterado, bajas notas, baja implicación de las familias en su aprendizaje... Y eran atendidos durante las horas en que sus compañeros realizaban la clase de lengua o matemáticas, por un profesor especialista en un aula diferenciada. Estos alumnos no poseían discapacidad y se evidenciaba al trabajar con ellos que, en muchos casos, las dificultades consistían en la necesidad de una explicación más, una aclaración realizada de manera diferente al resto del grupo, más tiempo de ejecución para la lectura, el acompañamiento de alguna imagen que facilitara la comprensión del texto, etc. Es decir, ofrecerles ayudas ajustadas. Durante el tercer curso escolar a cargo del proyecto, los alumnos que eran derivados del aula ordinaria para la evaluación psicológica y psicopedagógica, con la intención de que fueran incluidos en cualquiera de los grupos diferenciados, alcanzaba casi el doble del número de cupos que implementados para este fin (45 cupos entre ambos grupos para la escuela compuesta por alrededor de 200 alumnos), mezclándose discapacidades, problemas de conductas, trastornos de aprendizaje y otros factores que salían del patrón común esperado por los maestros. Lamentablemente buena parte de ellos no recibía intervención por falta de especialistas, por falta de compromiso del centro y el ayuntamiento en aumentar los recursos, incrementándose así estas pequeñas dificultades en problemas mayores, al ir avanzando la programación del curso y los niveles escolares.

Pero ¿era realmente necesario separar a todos estos alumnos en grupos diferenciados? En la mayoría de los casos no. En el grupo de integración, un 15% de los alumnos sí requería una adaptación importante del currículum, ya que todavía se estaban iniciando en el proceso de lectura y escritura en 3º de primaria, el resto de los estudiantes podrían haber sido destinatarios de acciones ajustadas en sus aulas, pudiendo alcanzar los objetivos de las actividades dentro de sus posibilidades. Es entonces cuando comienzan a crecer mis inquietudes ¿existirá alguna manera, alguna metodología que permita trabajar con todas las diferencias presentes en el aula, sin dejar de lado al 30% de la clase fuera en las horas de lengua y matemáticas, porque es diferente al promedio del alumnado? Es así, como buscando respuestas, encontré un camino al decidir postular a una beca que me permitiera realizar un postgrado de excelencia que me entregara las herramientas para poder contribuir, de alguna manera, a mejorar las prácticas educativas de las cuales son destinatarios todos los alumnos que, por alguna u otra razón, no se ajustan a lo que establece el sistema. A través de la beca que me fue otorgada para realizar el MIPE, pude cursar el módulo que se vincula al Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales, descubriendo gratamente que sí existía lo que había buscado por tanto tiempo, un diseño didáctico que permitiera a todos los alumnos de la clase potenciar sus aprendizajes a partir de sus diferencias. Es así como gracias a otra nueva beca entregada por el

gobierno de mi país, para realizar esta vez el doctorado, me impliqué en este grandioso proyecto que es el *Leemos en Pareja*, que además de servir como inspiración y temática de la presente tesis doctoral, constituye una herramienta para ser compartida con los demás maestros y centros educativos de mi país. Sé que no se erradicará la visión del apoyo educativo individual en un aula diferenciada por el solo hecho de proponer o mostrar a los demás maestros cómo la tutoría entre iguales, y el programa, permite trabajar las diferencias de una manera realmente inclusiva, porque también somos conscientes que hay un promedio pequeño de niños que por el grado de discapacidad o dificultad que poseen, sí necesitan de adaptaciones mayores en el currículum. Aún así se les puede brindar la oportunidad de trabajar durante un tiempo compartido con sus compañeros por un objetivo común, y quizás con un plus más relevante aún para su aprendizaje, que será el enseñar y aprender de otro compañero.

Durante mi implicación más profunda en el desarrollo de la investigación, con el planteamiento de los objetivos, la construcción del marco teórico, la recogida de datos y el análisis de los mismos, seguía respondiendo a las preguntas que me motivaron a embarcarme en este proyecto, la comprensión profunda de los mecanismos implicados en el aprendizaje, y en este caso del aprendizaje entre iguales, promoviendo una competencia básica y fundamental como la competencia lingüística, me han permitido construir un conocimiento enorme respecto a los hallazgos detectados. Sin embargo, a pesar de que he querido abarcar todos los factores que podrían jugar un papel en el aprendizaje, sé que aún quedan muchos frentes por estudiar respecto a esta temática, por lo cual quisiera pensar que este trabajo puede ser una contribución más a la literatura en la temática, a pesar de que quedan muchos elementos para continuar investigando, dando respuestas a la diversidad del alumnado y entregando herramientas concretas que los maestros pueden involucrar en su repertorio habitual.

1.2. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

La estructura del trabajo se establece a partir de dos bloques, el primero de ellos destinado al marco teórico que sustenta la investigación, y el segundo donde se presenta el trabajo de campo.

La primera parte de la tesis contempla el presente apartado de justificación del desarrollo de la investigación y organización del trabajo, y principalmente la construcción del marco teórico que se compone de tres capítulos. El primero de ellos, destinado a la educación inclusiva por la importancia que posee en este trabajo la respuesta a las diferencias presentes en el aula y cómo éstas han ido entendiéndose durante el transcurso de los años, recibiendo unas respuestas que gradualmente van

apuntando a la educación inclusiva, a través de las mayores oportunidades de participación de los todos los miembros de la comunidad educativa y de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. El segundo capítulo, centrado en el aprendizaje entre iguales, donde se hace una revisión de los fundamentos teóricos, intentos de marcos explicativos, fundamentación del aprendizaje cooperativo y de la tutoría entre iguales, revisiones sobre las investigaciones en la temática y su vinculación con la competencia lectora. El tercer capítulo, referido a la competencia lectora, consiste en un repaso desde el constructo de competencia, pasando por las competencias básicas, competencia lingüística, hasta llegar a la competencia lectora y su principal componente la comprensión lectora. Se hace una revisión de las influencias de las perspectivas psicológicas en el aprendizaje de la lectura, vinculándose a ellas los métodos de enseñanza de la lectura. Se realiza un acercamiento a las dificultades de lectura que se hacen presentes habitualmente en el aula y se cierra el capítulo con un apartado dedicado a profundizar sobre la fluidez lectora como un constructo multidimensional.

En el segundo bloque se presenta el trabajo de campo, comenzando por una contextualización de la investigación, ya que se fundamenta en un programa que ya estaba planificado y estaba siendo puesto en marcha por los maestros. Posteriormente, nos referimos a los objetivos y preguntas de investigación, el diseño del estudio, participantes, instrumentos, procedimientos, para llegar a los resultados. Estos se presentan en tres apartados, el primero destinado a mostrar tanto los datos referidos al estudio cuasiexperimental y hallazgos del proceso en el componente de la comprensión lectora. Seguidamente, con la misma estructura, se presentan los resultados del constructo fluidez lectora, y posteriormente cerramos dicho apartado con un acercamiento al sub-grupo de alumnos que presentaban dificultades iniciales en la comprensión lectora, complementándose el análisis cuantitativo con dos estudios de caso. Finalmente, cerramos el trabajo de investigación con las conclusiones que se estructuran respecto a una reflexión en torno a los objetivos del estudio, las sugerencias de mejora al programa y futuros delineamientos y autocrítica a la investigación.

Se adjunta un anexo con documentos que pueden ser de interés para profundizar en algunos de los instrumentos o materiales que fueron utilizados durante el trabajo de campo.

Por último se quiere aclarar que con el propósito de facilitar y agilizar la lectura del presente trabajo, durante la redacción se ha utilizado formas masculinas para designar a los participantes, entendiéndose que tanto hombres como mujeres han asumido con igualdad los papeles y roles que contemplaba el estudio.

Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión.

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN INCLUSIVA

2.1. DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

2.1.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR DIVERSIDAD?

2.2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN INCLUSIVA?

2.2.1. EVOLUCIÓN EN LAS CONCEPCIONES, POLÍTICAS Y PROCESOS PARA AVANZAR HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

2.2.2. CONSTRUCTO Y CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

2.2.3. PRINCIPIOS QUE GUÍAN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA.

2.3. INVESTIGACIONES Y FUNDAMENTOS CONCEPTUALES EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, APRENDIZAJE ENTRE IGUALES Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

2.3.1. INVESTIGACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ALUMNADO EN GENERAL Y ALUMNADO CON MAYORES NECESIDADES DE AYUDA.

2.3.2. FUNDAMENTOS E INVESTIGACIONES EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y APRENDIZAJE ENTRE IGUALES BAJO DISEÑOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE COOPERATIVOS.

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN INCLUSIVA

En el presente capítulo, nos hemos propuesto mostrar como las políticas de educación han ido transformándose gradualmente para dar respuestas más ajustadas a los colectivos que se encuentran en riesgo de exclusión social y vulnerabilidad, y en general a todos el alumnado a través del respeto y valoración de sus características para alcanzar el éxito escolar.

Para ello, en un primer momento daremos a conocer cómo se entiende la diversidad en la escuela, a qué nos referimos cuando hablamos de ella y a modo general cómo esta situación se ha ido valorando y ganando un espacio en la sociedad y en el sistema educativo actual. Por lo demás haremos referencia a la evolución en tema de derechos y políticas de un colectivo que ha sido víctima del rechazo, exclusión y desvalorización social por la sociedad durante muchas generaciones. Los logros conseguidos por este colectivo han jugado un papel transcendental hacia el cambio de concepción de las diferencias, viéndose beneficiados con ello también otros grupos vulnerables. También se expondrá la postura que desde este trabajo tomaremos parte para entender la educación inclusiva, analizando sus principios, características y elementos articuladores que guían a la comunidad educativa para dar respuesta a los requerimientos del alumnado. Finalmente, revisaremos cómo la inclusión educativa es un camino viable para potenciar el máximo el desarrollo cognitivo y social de todo el alumnado, y cómo a través del aprendizaje entre iguales concebido bajo metodologías cooperativas, se alcanza el objetivo, beneficiando académica, social y emocionalmente al alumnado.

2.1. DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

Desde nuestros inicios cada sujeto ha sido siempre diferente de los demás, poseyendo unas características físicas- extrínsecas que lo distinguirán a simple vista de otros, pero también teniendo otras aún más trascendentales que las primeras y que le diferenciarán totalmente de los otros individuos, éstos son los atributos intrínsecos que cada ser humano posee y que lo harán único e irrepetible en relación a su pensamiento, personalidad y habilidades.

En este trabajo fijaremos nuestro foco en las implicancias de esta situación respecto al ámbito educativo, que como producto de los cambios sociales, necesidades emergentes, globalización y modernización (Parrilla, 2002), se ha visto inmerso en una serie de reestructuraciones para responder mejor a los requerimientos de sus miembros.

A continuación revisaremos los referentes teóricos que nos ayudarán a comprender mejor las implicancias de estos cambios.

2.1.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR DIVERSIDAD?

Las particularidades que identifican a cada persona estarán presentes en cada contexto en que ella se implique: social, laboral, educativo; y la forma en que sus características sean respetadas, tomadas en cuenta y potenciadas serán claves para su éxito en todos los sentidos. Como señala Moriña (2004) estas diferencias deben ser consideradas como parte de la construcción social, un valor positivo en la sociedad y enriquecedor para todos los grupos humanos. Casanova (2009) destaca que en una sociedad multicultural (como cada vez son más todas las sociedades) y en un contexto político democrático, donde las diferencias se consideran enriquecedoras y respetadas por y para todos dentro del orden constitucional, la escuela deberá preparar al alumnado para vivir y convivir en ella tomando en cuenta sus características actuales y futuras, a pesar de los rápidos e inciertos cambios que se presentan cada día en los diferentes ámbitos de la vida, producto del avance del conocimiento, tecnología y la gran cantidad de culturas que se vienen sumando y que conviven en una misma comunidad.

Así mismo, el no respetar y tomar en cuenta las características de los principales miembros de la comunidad educativa (los alumnos), su cultura, competencias, intereses, intentando agruparlos por categorías ha sido una práctica común, presente en las políticas educativas por muchos años y aún hoy sus secuelas se encuentran latentes. Como señala Gimeno (2000) distinguir a los estudiantes por su ingenio y aglomerarlos según sus características, habilidades, competencias han sido prácticas inherentes al desarrollo de la sensibilidad pedagógica, que ha intentado individualizar la enseñanza durante todo el siglo XX, pero con raíces anteriores.

Por lo cual se perciben dos panoramas, el sentido propio de la singularidad del ser humano y por otra parte, la tradición educativa por intentar homogeneizar a los estudiantes de acuerdo a determinadas características (de género como en colegios para niños y/o niñas; de edad al agruparlos por nivel; de capacidades o necesidades de apoyo como en escuelas especiales y ordinarias).

Como se señalaba anteriormente, los sistemas educativos no se han quedado al margen de los requerimientos de sus miembros y de las actuales demandas de la sociedad y en un esfuerzo por satisfacer dichas necesidades, desde finales del siglo XX se han elaborado y puesto en práctica políticas educativas que han ido evolucionando y tomando en cuenta las diferencias en un sentido positivo, bajo principios de respeto, igualdad y equidad. Razón por la cual en el presente trabajo nos interesa profundizar respecto a cómo se ha vivido este proceso para todos los niños y jóvenes que forman parte del sistema educativo, pero haciendo énfasis en los más vulnerables (Echeita, 2006), es

decir menores que presentan necesidades de apoyo y que hasta hace unos años su escolarización había causado dificultades en la escuela ordinaria o habían recibido atención junto a otros compañeros en escuelas especiales y/o en instituciones especializadas. Echeita (2006) apunta que dicho colectivo ha sido destinatario de una serie de ideas y prácticas educativas que se fundamentaban en una perspectiva individual (denominación otorgada por Fulcher, 1989), según la cual la mejor manera de promover su integración social era a través de la segregación y la escolarización en centros especiales.

Los cambios que se comenzaron a vivenciar en el sistema educativo como destaca Marchesi (2002), fueron impulsados por movimientos sociales que reclamaban mayor igualdad entre todos los ciudadanos y la superación de cualquier tipo de discriminación, lo cual fue incorporándose gradualmente al contexto educativo, facilitándose de esta manera la integración de los alumnos con alguna discapacidad a la escuela ordinaria y comprendiéndose las dificultades de dicho colectivo desde un enfoque interactivo. Como apuntan Duran y Giné (2011) el paso del modelo anterior (centrado en el déficit) al interactivo, hace necesario por parte del profesorado conocer en profundidad al alumnado (habilidades, conocimientos, intereses) y el currículo, con el fin de poder sacar provecho del aprendizaje de todos los miembros y ajustarlo a las necesidades emergentes. Desde este enfoque las características individuales de las personas dependerán de las interacciones entre sus factores intrínsecos y los extrínsecos, pero ninguno de ellos determinará por completo y al margen de los restantes, dichas características (Onrubia, 2009).

Este planteamiento, deja entrever cómo el sistema educativo comienza a ser consciente de que agrupando a los alumnos o catalogándolos en determinados grupos no se favorecían ni respetaban sus derechos como ciudadanos, ni tampoco se fomentaban sus posibilidades de aprendizaje. Así se comenzaron a dar los primeros pasos hacia un gran cambio en la escuela que involucraría nuevas políticas educativas, cambios organizacionales, mayor formación a los profesores y otros profesionales, dotación de mayores recursos de apoyo y principalmente un cambio de perspectiva de los responsables del centro (directivos, docentes) y de la sociedad en general. Para acoger a los estudiantes provenientes de grupos o instituciones especializadas en la escuela ordinaria, este cambio fue crucial, favoreciéndose además a través de esta transformación también la posibilidad de dar respuestas efectivas a otros colectivos que sufrían segregación, aunque ya formaran parte del aula ordinaria.

Aceptar, trabajar y atender la diversidad de todos estos niños en la escuela y aula regular supone, como señalan Dolz y Soler (2001), la adopción de un conjunto de decisiones y medidas encaminadas a entregar una respuesta educativa a las características y necesidades del alumnado. Como destaca Riera (2011) la diversidad se puede explicar desde múltiples factores: geográficos, sociales, culturales, económicos, pero también por influencias familiares, características individuales,

ritmos y estilos de aprendizaje, por lo cual la atención a ésta diversidad es algo más compleja de lo que puede parecer a primera vista y por otro lado, el proceso puede ser más dificultoso si se tiene en cuenta que no todos los factores de diversidad requerirán la misma respuesta educativa. Por lo cual la adopción de un modelo de escuela basada en un enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, establece como uno de sus principios fundamentales el aumento de las interacciones de los alumnos consideradas un factor primordial de aprendizaje. A través del establecimiento de estas interacciones, gracias a las diferencias de los alumnos en sus experiencias, vivencias y conocimientos, el profesor podrá sacar provecho pedagógico de ellas, articulando actividades que den respuesta a la amplia gama de necesidades que puedan presentarse en el aula.

Además el profesorado para alcanzar los objetivos propuestos necesitarán del apoyo de los demás miembros y estamentos del centro educativo, y que inclusive involucren acciones desde fuera del espacio escolar. Como apuntan Duran y Giné (2011) el progreso hacia la inclusión, requerirá voluntad política y un acuerdo social fundado en la equidad y justicia, por lo cual sería equívoco pensar que los únicos responsables de este proceso es el profesorado. El cambio de perspectiva permitirá forjar un camino dentro de las acciones puntuales para promocionar el éxito educativo de todos los niños y jóvenes que son parte de la escuela, donde gran parte de la responsabilidad y compromiso dependerá de lo que pueda aportar cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Quisiéramos destacar además, como apuntan Benavides, Maz, Castro y Blanco (2004) que la diversidad en educación no se manifiesta únicamente en el alumnado, también se hace presente en los centros, entendiéndose que cada uno posee su propia cultura, antecedentes y dinámica; y por lo demás la diversidad también se encuentra en el profesorado, presentándose diferencias en su formación, creencias, aptitud y actitud entre otras.

Esto es un elemento más que nos guía hacia la educación inclusiva, ya que se denota en todos los ámbitos que la escuela se caracteriza por una heterogeneidad, y no por una homogeneidad que era lo que se nos había impuesto de alguna manera hasta hace unos años.

Para conocer en profundidad el cambio que ha ido sufriendo el sistema educativo, la evolución de las concepciones, creencias y políticas en pro de la atención a la diversidad, se hace necesario revisar en el apartado siguiente, cómo se desarrolló este proceso y el estado actual de la cuestión.

2.2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Las transformaciones que ha sufrido el sistema educativo respecto a la modificación de concepciones, políticas, apoyos, respuestas ajustadas destinadas al alumnado con mayores necesidades, pero también a todos los niños y jóvenes que forman parte desde siempre en los centros ordinarios, con el objetivo de brindar la posibilidad a todos por igual de alcanzar un desarrollo integral y el éxito escolar, se ha ido produciendo de manera gradual pudiendo situarse los cambios más radicales a partir de las últimas décadas del siglo pasado.

Para profundizar en mayor medida en ello y conocer cómo ha evolucionado este proceso, creemos clave reseñar como lo ha vivenciado el colectivo de alumnos vulnerables, ya que a partir de las concepciones, acciones e intervenciones que los involucran, podemos crearnos un panorama claro de las respuestas que ha ido entregando la sociedad y el sistema educativo para todos los niños y jóvenes que por diversas razones no se ajustaban a los parámetros pre-establecidos por el sistema ordinario de educación.

Actualmente y en tiempos venideros, queremos pensar que todos los miembros del aula se benefician (y seguirán haciéndolo) de la evolución de estas concepciones, políticas y acciones llevadas a cabo a partir de dicho colectivo, valorándose en el aula la singularidad y características de cada miembro, como un potente recurso en la configuración de la educación inclusiva.

2.2.1. EVOLUCIÓN EN LAS CONCEPCIONES, POLÍTICAS Y PROCESOS PARA AVANZAR HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para construir este panorama orientador respecto al progreso que ha tenido la atención a la diversidad de todo el alumnado, la presente revisión abarcará los cambios históricos que ha sufrido la educación en el sentido de la mejora gradual y apoyo hacia los alumnos vulnerables como antes se ha señalado, centrándonos en los que poseen algún tipo de discapacidad intelectual, ya que éste colectivo es un buen exponente de la evolución que hasta el día de hoy ha sufrido el trato de las diferencias.

Como apunta Sánchez (1994) desde la prehistoria las percepciones hacia dicho colectivo estuvieron determinadas por el pesimismo y negativismo. También Arnaiz (2003) agrega, desde los primeros tiempos éstas personas sufrieron prácticas excluyentes, rechazo y marginación por parte de los miembros de su propia tribu o grupo, hasta que en la edad media donde producto del desconocimiento de las ciencias humanas se determinara que su condición era intratable, atribuyéndosele explicaciones a su discapacidad vinculadas a causas físicas, misteriosas y astrales. Como destaca la autora entre de los siglos XVI y XVIII caracterizados por el naturalismo psiquiátrico

y gracias a los avances en el pensamiento humano (Descartes y Locke), se inició la intervención educativa para ellos bajo el enfoque asistencial.

En el siglo XIX se comenzaron a crear las primeras instituciones dedicadas a la atención y enseñanza de personas con discapacidades específicas (Castejón y Navas, 2009), sin embargo como destacan Illán y Arnaiz (1996) en aquella época los estudios genéticos contribuyeron aún más al negativismo y a la segregación de este colectivo en centros o instituciones aisladas, al afirmarse a través de las investigaciones que este tipo de discapacidad podría ser hereditaria.

Un hecho que destaca a finales de dicho siglo y principios del XX fue el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza (en Europa y América del Norte), la escuela ordinaria se masificó y nació la necesidad que los alumnos con discapacidad, dificultades o con estándares más bajos que los que establecían los centros regulares abandonarían el sistema y fueran derivados a instituciones especializadas, todo ello producto de la influencia y orientación de expertos (Arnaiz, 2003), denotándose así aún más la segregación hacia esta población. Se acuñó a partir de esta época el término de pedagogía terapéutica (Puigdemívol, 1986) y que más tarde en la década de los setenta fuera reemplazada por pedagogía curativa, entendida como educación y atención hacia los niños y jóvenes que se encontraban en desventaja física y psíquica.

Durante todo ese tiempo¹ y hasta mediados del siglo XX se seguía atribuyendo a causas netamente orgánicas la discapacidad y se daba por hecho que ésta situación sería permanente a través de los años. Marchesi y Martín (1990) destacan una concepción determinista del desarrollo, sobre la que se basaba cualquier aprendizaje y que conllevó una detección precisa del trastorno a través de la adopción de un diagnóstico con escalas de inteligencia, para la posterior derivación del alumnado discapacitado a escuelas especiales, concibiéndose y organizándose ésta, separada de la escuela ordinaria. A partir de la década del cincuenta y sesenta, y en adelante se producen cambios importantes respecto a la concepción de la discapacidad intelectual y como apuntan los autores referenciados anteriormente, principalmente se introducen a la explicación de su origen los factores sociales y culturales, incluyéndose además en el marco explicativo de ésta, los conceptos de adaptación social y de aprendizaje. De esto modo se toman en cuenta entonces para el diagnóstico, las causas endógenas y exógenas, lo cual permitió expandir el campo explicativo respecto de las posibles causas y la intervención-respuesta más adecuada para cada caso.

Sin embargo, como señalan Giné y Sabater (2003) las intervenciones con los niños y jóvenes que se encontraban en instituciones determinadas respondían a un predominio de doble vertiente, por

¹ Los estudios llevados a término por Itard (1774-1838) -quién reeducó a un niño encontrado en los bosques de Aveyron- y por su discípulo Seguin (1812-1880), demostraron que con estimulación las personas con discapacidad intelectual podrían mejorar su condición. Estos aportes científicos fueron fundamentales en la evolución de las concepciones de la educación especial en el siglo XX.

una parte se hacía presente el modelo clínico (en los objetivos y estructura organizativa, cuya finalidad era terapéutica y rehabilitadora), y por otra el de la especialización (para dichas intervenciones se requería de equipamientos especializados, que fueron implementados en instituciones diferentes a la escuela ordinaria). La influencia de ésta última propició la creación de numerosas escuelas especiales, constituyendo éstas no sólo como una respuesta para el alumnado con discapacidad, sino como un pretexto para todos los demás niños que no eran aceptados en la escuela ordinaria por diversas razones.

Por una parte entendemos y la literatura científica lo corrobora, se produjo un gran avance desde cómo se concebía a este colectivo en épocas anteriores y el trato recibido, siendo destacable en ese momento la postura que comenzó a asumir la sociedad y el sistema educativo al entender que estos niños y jóvenes debían recibir una educación y una respuesta adecuada a sus necesidades. Pero por otra parte el factor negativo de todo ello se centra en que se comenzaron a derivar a las instituciones especializadas no sólo a alumnos que presentaban alguna discapacidad sino también a otros que poseían dificultades menores respecto al acceso al currículo (que por ejemplo poseían problemas conductuales, de adaptación u otros similares) y que en resumen no se ajustaban a los requisitos que planteaba la escuela ordinaria.

Ya a fines de la década de los sesenta y principios de los setenta, comienza un movimiento desde diferentes ámbitos sociales, que provocará cambios radicales respecto a la concepción, evaluación, intervención, entre otros aspectos de las personas con más necesidades de apoyo. Los factores que promueven estos cambios son: una nueva concepción de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia; al igual que de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales; revisión de la evaluación psicométrica de la inteligencia; mayor número de profesorado competente; ampliación de la educación obligatoria; deserción escolar; críticas a las escuelas de educación especial y necesidad de su replanteamiento; superioridad de la escuela ordinaria en los beneficios sociales y afectivos reportados por su alumnado; experiencias positivas de integración; corriente normalizadora en los servicios sociales; y movimientos sociales a favor de la igualdad (Marchesi, 2002).

A partir de este panorama reseñado, repasaremos algunos de los hitos más significativos que desde ésta época marcaron el cambio de perspectiva y respuestas hacia dicho colectivo.

Entre ellos se destaca la institucionalización de la escuela especial en España (Sánchez, 1997) donde fue reconocida como una modalidad del sistema educativo. También la UNESCO en 1971 hace una declaración de los derechos del “deficiente”, estableciendo los derechos de salud y educativos que fomenten al máximo sus capacidades y actitudes. Y el *Warnock Report* de 1978 realizado en el Reino Unido, que acuñó el constructo de “necesidades educativas especiales” (n.e.e. de aquí en adelante) en reemplazo de las anteriores denominaciones del colectivo con más

necesidades de apoyo, además de contemplar su integración física, social y funcional. Ruiz (1986) sintetizó como cruciales los siguientes aspectos del *Warnock Report*: el énfasis que se daba a las necesidades educativas concebidas como *continuum*, que comprendía desde las más generales a las específicas; el concepto de necesidades educativas especiales como el hecho de precisar ayudas pedagógicas concretas para el logro de los fines de la educación; la asimilación de esos apoyos determinados a recursos personales, materiales y técnicos provenientes del marco educativo.

Este nuevo concepto (n.e.e.) a pesar de las ventajas que ofrecía, no estuvo exento de críticas, como recoge Marchesi (2002) ya que el término era demasiado vago no permitiendo identificar claramente las diferentes dificultades que podrían estar presentes en los alumnos; también se entendía con un término con excesiva amplitud (del 2% de estudiantes con deficiencias permanentes se pasó a un 20% con n.e.e.); su plan de acción se centraba en la respuesta educativa y no tanto en el origen de la dificultad, pensándose en la acción pedagógica dirigida al colectivo en general con dificultades, pero no precisándose a qué tipo de alumnos refería en concreto ya que a lo largo de su escolaridad cualquier niño o niña también podría requerir ayudas o respuestas ajustadas; categoría socialmente construida utilizada para situar a ciertos niños y jóvenes en opciones educativas segregadoras; e imagen excesivamente optimista de la educación especial. Como también agrega Echeita (2006) se daba por hecho que centrando los problemas en la escuela y en la provisión de recursos, se lograría un pleno desarrollo del alumnado con más necesidades.

Norwich (1996) en su crítica al término n.e.e., sugiere una aproximación que considerar el balance entre diferentes tipos de necesidades: a) necesidades individuales -surgiendo de las características diferentes de los otros-; b) necesidades excepcionales -concebidas como características compartidas por algunas personas-; c) necesidades comunes -características compartidas por todos-.

Retomando los cambios del que fue destinatario el colectivo con discapacidad mental en un ámbito más local, en España concretamente también se establecieron políticas respecto al tema, como señala Giné (1987) con el Plan de Estudios de Educación Especial de 1978, la Ley de Integración Social de los Minusválidos en 1982, decretos desarrollados específicamente en cada comunidad autónoma del Estado Español y particularmente el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* proclamó el *Decret 117* de 1984 sobre la ordenación especial radicalmente diferente a la acepción tradicional del término. Ruiz y Giné (1986) señalan que se trata de un concepto amplio de educación especial que se enmarca en un modelo de acción principalmente educativo, que procura proporcionar al alumnado todo lo preciso y posible para favorecer su desarrollo personal.

Así el panorama a partir de estos primeros cambios en la legislatura y en los constructos, a pesar de las críticas recibidas o debilidades encontradas, tiene como consecuencias las acciones

directas para favorecer la calidad de la atención, intervención, enseñanza e incorporación del colectivo tanto a nivel individual, educativo y social.

Dentro de estos pasos de transformación, uno fundamental lo constituyó la integración educativa que se contempló desde el *Warnock Report* en 1978. Los tipos de integración que se definían eran tres: física (sólo destinada a compartir el espacio físico de la escuela y algunos lugares comunes); social (se incluía lo estipulado en la integración física, pero contemplándose además compartir algunas actividades extracurriculares), y funcional (los alumnos denominados con n.e.e. participaban a tiempo parcial o completo en las actividades del aula y se incorporaban a la dinámica general del salón de clase), considerándose como el tipo de integración más completa y enriquecedora para el alumnado con discapacidad (Coll, 1987).

Por su parte Söder (1980) hace una propuesta desde la experiencia escandinava, estableciendo cuatro categorías de integración, cada una de ellas acerca más al grupo de alumnos vulnerables con el de sus compañeros del aula regular, destacándose así las integraciones: física, funcional, social y comunitaria. Söder entiende las dimensiones física y social de la misma manera en que se han definido en el *Warnock Report*, pero en el caso de la integración funcional esta se concebiría como la progresiva reducción de la distancia funcional en la utilización de recursos educativos, y la integración comunitaria entendida cuando el alumnado deja la escuela al terminar la enseñanza obligatoria y debe relacionarse con los demás miembros de la sociedad.

Sin embargo más allá de las especificaciones en el tipo de integración, en este sentido se marcó un hito importante respecto a la oportunidad que se brindó al colectivo con mayores necesidades de apoyo para incorporarse al sistema regular, rompiendo de alguna manera las barreras de exclusión educativa y social que se les imponían al estar formando parte de la escuela especial (para los alumnos que de acuerdo a sus posibilidades pudieron abandonar la escuela especial y ser integrados a la regular), junto a la oportunidad que para todo el alumnado, familias, directivos y maestros, constituyó poder compartir y aprender con niños y niñas con alguna dificultad o discapacidad.

La actitud del profesorado también jugó un papel en este cambio, Sáenz (1990) quien a partir de varias revisiones de investigaciones realizadas durante los diez primeros años de implementación de la integración educativa en varios países, dejó entrever la baja aceptación por parte del cuerpo docente para que alumnos con discapacidad sean integrados en sus aulas y además en muchos casos detectándose una ambivalencia en sus creencias, ya que éstos se mostraban de acuerdo con los principios de la integración, pero también creían que la implementación de clases especiales y segregadoras era un buen camino. El autor concluye señalando que un prerrequisito para el desarrollo

de la integración es la actitud positiva del profesorado. Actuales revisiones en el tema, como las llevadas a término por De Boer, Jan Pijl y Minnaert (2011) muestran que el panorama no ha cambiado demasiado en estos últimos diez años en relación a la actitud que poseen los docentes frente a la educación inclusiva, ya que éstos se muestran negativos, neutrales o indecisos respecto a sus creencias en la temática, a pesar de que en muchos estudios este colectivo simpatiza y está de acuerdo con los principios de la educación inclusiva (entre otros Parasuram, 2006; Avramidis y Kalyva, 2007), pero también otra parte otro cuerpo de investigaciones recoge serías resistencias (por ejemplo Cook, Tankersley, Cook y Landrum, 2000; Mushoriwa, 2001; Kalyva, Gojkovic y Tsakiris, 2007). Algunas conclusiones cruciales y que claramente podría seguir guiando el cambio son: la actitud de los profesores como clave en el desarrollo e implementación de la educación inclusiva; los años de experiencia en la enseñanza; la experiencia con la educación inclusiva y la capacitación del profesorado. Todos estos elementos jugarían un papel fundamental en el desarrollo de la construcción de una escuela inclusiva para todos sus miembros y en especial para los que presentan mayores necesidades de apoyo y se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

Retomando los hechos (a pesar del antecedente presentado), relevantes investigadores en la temática (Echeita, 2006) destacan que en aquella época se evolucionó enormemente en el cambio de perspectiva respecto a las viejas etiquetas diagnósticas y que actualmente ello también ha favorecido gradualmente la actitud de aceptación del resto de los miembros de la escuela y sociedad hacia éste colectivo. Sin embargo si nos situamos en el contexto de la integración escolar y retomando el término n.e.e., su excesiva amplitud chocó de alguna manera con los requerimientos de la escuela integradora, que necesitaba conocer qué necesidades o dificultades presentan ciertos alumnos para dotarse de recursos materiales y humanos, lo cual vuelve a reivindicar la etiquetación y en muchos casos relacionándose directamente con la discapacidad, creando otra vez como antaño actitudes negativas por parte de la comunidad educativa frente a este colectivo.

Las principales desventajas o debilidades de la escuela integradora que se han identificado, aunque reconocemos el enorme avance que en este sentido significó para el colectivo vulnerable, es que como señalan Stainback y Stainback (2001) su fin fue integrar a alguien o algún grupo a la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que habían sido excluidos anteriormente y para ello esta integración implicó la necesidad de adaptar a este alumnado previamente a la “normalidad” existente en el sistema ordinario. Es decir, el modelo de integración se basó en la idea de identificar a personas o alumnos diferentes (y en tanto responsables de esas diferencias), ofrecerles ayudas (a menudo agrupándolos con otros de similares características) con el fin de ser incorporados después y gradualmente a la escuela ordinaria.

Como argumentan los autores, esta integración no sería completa, siendo la razón por la que actualmente se aboga y abogamos por la educación inclusiva, basada en el respeto por las diferencias (y no las desigualdades), promoviendo cambios en el sistema, currículo y el aula con el fin de realizar adaptaciones oportunas para evitar la exclusión de determinados alumnos, y que por el contrario a la integración que requería que dichos alumnos con sus particularidades, necesidades y requerimientos se adaptasen a las respuestas que pudiera darle el centro educativo, a pesar de que la institución se hallase dotada en ese momento y más que antes de recursos humanos y materiales para atender a este colectivo. Sin embargo, las políticas de integración no fueron suficientes para cubrir las necesidades de los colectivos vulnerables, ya que desde el principio fue el individuo quien debía adaptarse a los requerimientos y apoyos que brindara la escuela, y no al revés (como en la educación inclusiva).

Volviendo al panorama de los años noventa en esta década los cambios serán significativos, algunos antecedentes importantes en este campo son la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje en 1990, celebrada en Jomtién, Tailandia, que establece entre otros: los objetivos de la educación para todos ampliando la visión y renovando los compromisos; universalización del acceso a la educación y fomento de la equidad; concreción de la atención en el aprendizaje; ampliación de los medios y el alcance de la educación básica; mejora de las condiciones de aprendizaje; establecimiento de condiciones necesarias a nivel macro para asegurar el cumplimiento de los objetivos.

La celebración de esta conferencia coincide con la Ley Orgánica 1 de 1990, de la Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en el Estado Español, donde se contempló, como señala Casanova (2009) sobretodo en las etapas obligatorias la evaluación psicopedagógica de los alumnos con dificultades en función de los resultados que reflejarán sus posibilidades personales, circunstancias familiares, del entorno y las oportunidades que pudiera brindar el centro educativo, para su inserción en el sistema educativo especial u ordinario. En éste último caso contando con los recursos humanos, y materiales que le fueran necesarios. Galofre y Lizán (2005) señalan que la LOGSE supuso un impulso para la atención de los alumnos que presentaban n.e.e., generalizando además los conceptos de adaptación curricular, diversificación y comprensividad, transformando los centros educativos, creando órganos de participación y gestión fundamental en la escuela para todos.

Así en España se comienza a forjar con claridad un camino hacia la educación inclusiva, apoyada por transformaciones organizativas en los centros para responder a las necesidades curriculares ya que los objetivos deberán ajustarse a las posibilidades del alumnado, mayores recursos humanos respecto a los profesionales capacitados que estarán a disposición en el centro o en las redes para satisfacer las necesidades, y contando también con recursos materiales pertinentes y necesarios en cada uno de los casos.

Más tarde en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994) celebrada en Salamanca-España, donde participaron los representantes de 92 gobiernos y 25 instituciones internacionales, se reafirma el compromiso de la educación para todos que recoge la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990. Desde ese momento los países participantes reivindican los derechos del alumnado con más necesidades de ayuda, que además del derecho a la educación gozarían del acceso a la escuela ordinaria, lo cual no sólo les reportaría beneficios personales y educativos sino también sociales, para ellos, para el alumnado del centro en general y para la comunidad educativa. Como señalan Ruijs y Peetsma (2009) la Declaración de Salamanca apoyó expresamente la idea de la educación inclusiva y como agregan Smelter, Rasch y Yudewitz (1994) ésta implicó el mantenimiento de alumnos de educación especial en las aulas ordinarias, llevando servicios de apoyo al niño en lugar de traerlos para apoyar los servicios.

En un esfuerzo de los organismos internacionales (como la UNESCO) y los sistemas educativos de muchos gobiernos, se ha venido trabajando hace años en hacer la propuesta de incorporación de estos menores al ámbito educativo de manera realmente efectiva, es decir que vaya más allá de la incorporación física y les ofrezca oportunidades de aprendizaje reales. El camino entonces es la plena inclusión de todos los niños y jóvenes al sistema educativo ordinario más allá de si éstos poseen necesidades educativas, discapacidades, sobredotación, son recién llegados al país o han vivido siempre en ese contexto y no poseen dificultades. Ello ya se daba a entender en Salamanca y actualmente se ha retomado y enriquecido en otros encuentros y conferencias: Foro Mundial sobre Educación 2000, Dakar, Senegal; Foro Mundial de Educación 2001, 2003, 2004, Porto Alegre, Brasil; Foro de Educación Pública, Inclusión y Derechos Humanos 2006, Buenos Aires, Argentina; y Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva 2009, Salamanca, España.

Ainscow y Miles (2009) destacan que existen cuatro elementos que deben predominar con fuerza en aquellos sistemas educativos que intentan llegar a una definición clara y a la práctica íntegra de la inclusión:

1. La inclusión es un proceso: Concebida como la mejora constante de responder a la diversidad, aprendiendo a vivir con la diferencia y sacando partido de ella, apreciándola de manera positiva como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos.
2. La inclusión se interesa por la identificación y la eliminación de barreras: Constituye la recopilación y evaluación de información de una variedad de fuentes, con el fin de mejorar las políticas educativas y la práctica misma en este sentido.

3. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes: La presencia se vincula con el lugar donde los niños son educados, la fiabilidad y puntualidad con que asisten a clases; a su vez, la participación se refiere a la calidad de sus experiencias educativas; y el éxito se relaciona con los resultados en general del aprendizaje.
4. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento: Los grupos vulnerables deberán ser supervisados con mayor atención y cada vez que sea necesario se deben adoptar medidas para asegurar su presencia, participación y éxito en el sistema educativo.

Estos cuatro indicadores constituirían la base de las actuaciones en favor de la educación inclusiva, ayudando y esclareciendo la delineación de las prácticas y el proceso que ellas requieren para que las respuestas entregadas desde la escuela sean efectivas y respondan realmente a las necesidades y características del alumnado.

En la línea de hacer efectiva la inclusión y promover los elementos comentados anteriormente, Booth y Ainscow (2000) plantean en el *Index for Inclusion* sustituir el término n.e.e. por “barreras para el aprendizaje y la participación”, como un constructo no segregador y acorde con los principios de la educación inclusiva, y como señala Moriña (2004) enmarcado en un modelo social donde las barreras para aprender y participar emergen a través de la interacción de los alumnos y su contexto, otros miembros, políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas que se vinculan directamente a éstos.

Giné, Duran, Font y Miquel (2009) estiman que era necesario pasar del modelo de la integración a la inclusión, con una oferta educativa abierta a la diversidad, y acorde a las sociedades diversas y cambiantes en que vivimos hoy en día. La inclusión tiene relación con el desarrollo de sociedades que acogen la diversidad (Barrio, 2009). Desde este punto de vista la educación inclusiva propone una ética basada en la participación activa, social y democrática, y sobre todo en la igualdad de oportunidades, formando parte así de un proceso de inclusión social más amplio todavía (Parrilla, 2002).

Así, además de la evolución gradual de concepciones, pensamientos, ideologías sobre inclusión y atención a la diversidad que han vivido profesores, alumnos, familias y directivos, es necesario situar este progreso desde su punto de partida en el tiempo respecto a las propias prácticas de inclusión. Wehmeyer (2009) señala que la confluencia de las presiones surgidas por los esfuerzos universales en: reforma escolar, avances en investigación, prácticas relativas a la autodeterminación, aprendizaje dirigido a los estudiantes, modos de pensar y conceptualizar la discapacidad, han llevado a las prácticas de inclusión de tercera generación, actualmente. De esta manera, el autor plantea tres

generaciones en las prácticas de inclusión: “la primera generación” se centró en cambiar las infraestructuras educativas más comunes para estudiantes con discapacidades, caracterizándose por ser de tipo aditiva, es decir recursos y alumnos se añadían al aula de educación ordinaria; la “segunda generación” referida a prácticas de inclusión que se caracterizaban por ser más generativas, ya que se centraban en mejorar las actuaciones en el aula. Así, las investigaciones y prácticas durante esa fase enfatizaban aspectos de las prácticas educativas que promovían la inclusión a través de agrupamientos colaboradores y enseñanza en equipo, instrucción diferenciada y desarrollo de alianzas entre familia, escuela y comunidad. La “tercera generación” cambia su punto de mira centrado anteriormente en defender y apoyar fundamentalmente *dónde* un estudiante recibe su programa educativo, que Turnbull, Turnbull, Wehmeyer y Shank (2004) consideraban como el foco central de las dos primeras generaciones de prácticas inclusivas, a desplazarse en *qué* se enseña al estudiante.

De esta manera la inclusión pasa de centrarse en la simple incorporación del alumnado vulnerable en el aula a focalizar los esfuerzos en la calidad del programa educativo en cada situación particular, brindando mayor acceso a los estudiantes al currículo en general. En esta línea el programa *Leemos en pareja* (Duran et al. 2009 y Duran et al. 2011a-b), objeto de nuestro estudio, se sitúa en la tercera generación de prácticas en torno a la educación inclusiva, ya que saca provecho de las diferencias entre los alumnos presentes en la diversidad del aula, para promover el aprendizaje de la competencia lectora a través de la implementación de un método cooperativo de enseñanza y aprendizaje como es la tutoría entre iguales (*peer tutoring*), involucrando como modulador fundamental de la actividad, a los profesores, y como apoyo en el desarrollo exitoso de la competencia, a las familias. Ser miembro de las aulas regulares y aprender con y de los compañeros, es una de las premisas acuñadas por Stainback y Stainback (2001) hace ya una década al referirse al constructo de educación inclusiva. Por lo demás el aprendizaje entre iguales favorece competencias claves para la sociedad democrática, como es la cooperación (Rychen y Salganik, 2003), y como destacan diversos autores (Ainscow, 1991; Thousand, Villa y Nevin, 1994) el aprendizaje bajo diseños cooperativos es una estrategia instruccional de primer orden para la educación inclusiva, ya que no solo reconoce las diferencias y características individuales que poseen los alumnos, además saca beneficio pedagógico de ellas, transformándolas en positivas y valiosas.

El beneficio pedagógico que se obtiene de los recursos humanos presentes en el centro (alumnos, profesores, familias), se entenderían según Parrilla (2002) desde la perspectiva explicativa comunitaria de la educación inclusiva, donde la escuela se concibe como una comunidad de apoyo con autonomía para afrontar colaborativa, cooperativa y creativamente la inclusión. El trabajo colaborativo que se genera entre maestros al poner en práctica diseños cooperativos generan sinergias que los impulsarán a afrontar el reto de la diversidad e inclusión en el aula ordinaria sin temores, el apoyo mutuo dará seguridad a las decisiones tomadas lo cual confluirá para que estos puedan tener la

certeza de que las ventajas de la educación inclusiva -que se reseñan en sus principios y con los cuales ellos están de acuerdo como se concluye en algunas investigaciones de Hsien, 2007, y Ferrandis, Grau y Fortes, 2010-, se correlacionan positiva y efectivamente con la práctica.

De esta manera hemos repasado la evolución que han tenido las concepciones, creencias, políticas, por parte de la sociedad, comunidad científica y educativa hacia una de los colectivos más representativos, los alumnos que presentan discapacidad intelectual, ya que no en vano surge desde el ámbito de la educación especial la conciencia inicial sobre el proceso de inclusión. Sin duda las ganancias obtenidas por éste colectivo en todos los ámbitos, ha repercutido en la satisfacción de necesidades de otros grupos vulnerables en riesgo de exclusión, y queremos creer que también en el alumnado del sistema educativo en general, valorándose las diferencias y singularidades por sobre las desigualdades, concibiéndose un sistema mejor, que pueda gradualmente ir otorgando respuestas a las demandas presentes y rompiendo las barreras que puedan encontrarse en el aula y en las comunidades educativas.

A continuación para profundizar en el tema repasaremos el constructo de educación inclusiva y las características que delinearán en todo momento el camino de las comunidades educativas hacia la atención a la diversidad.

2.2.2. CONSTRUCTO Y CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Un aspecto que ha causado debate, sobre todo a nivel científico y político ha sido la conceptualización de inclusión. Ainscow, Farrell y Tweddle (2000) señalan que su enorme complejidad ha provocado diversas definiciones al concepto de estudio y los contextos en que se desarrolla. En este sentido para poder clarificar y llegar al constructo de educación inclusiva que guiará el presente trabajo, haremos referencia a Ainscow y Miles (2009) quienes plantean una serie de características que involucrarían el ser más inclusivo:

- ✓ El proceso por el cual la participación de los estudiantes en los currículos, culturas y comunidades de escuelas locales aumenta y su exclusión disminuye.
- ✓ La reestructuración de las políticas y las prácticas en las escuelas con objeto de que respondan a la diversidad de los estudiantes en su localidad.
- ✓ La presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes vulnerables a las presiones exclusionistas, no solo de los catalogados con n.e.e.

Para clarificar este panorama, Giné (2009) nos entrega una clasificación de los tipos de inclusión que se han dado por entendidas y se encuentran presentes en la investigación internacional: la vinculada a la discapacidad y n.e.e; a los problemas de conducta; a los grupos con mayor riesgo de

exclusión; promoción de la escuela para todos: vinculada a la “Educación para todos”; y la inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad.

Debemos señalar que las tres primeras formas de entender la inclusión se refieren a incorporación de colectivos específicos que sin duda deben formar y forman parte de la diversidad del alumnado de los centros educativos, pero aquella manera de entender la inclusión se encuentra desenfocada de los principios de la educación inclusiva, ya que ésta por supuesto brindará mayores apoyos a los miembros del centro educativo que se encuentren en riesgo de exclusión o se encuentren en una situación de vulnerabilidad, pero en el conjunto de la mejora de la escuela, no únicamente se centrará en estos colectivos. La cuarta conceptualización se entiende como una opción de política educativa que compromete a la estructura del sistema, mientras que la inclusión abarca todo el proceso de escolarización y se refiere a la transformación de los centros para incrementar las oportunidades de éxito y participación de todos sus miembros. Mientras que en los dos últimos planteamientos coincidimos con el autor, ya que la educación para todos concuerda con una concepción amplia de inclusión, que se vincula con la participación en la escuela de todos en el seno de las respectivas comunidades, involucrando a la totalidad de sus miembros para promover el éxito escolar, combatiendo cualquier forma de exclusión y entendiéndose como un proceso gradual.

En esta misma línea, quisiéramos aportar una definición entregada por la UNESCO con la cual estamos de acuerdo y refleja los criterios repasados anteriormente, utilizaremos ésta como definitiva y aclaradora para el constructo de educación inclusiva, entendida como:

“Un proceso destinado a abordar y atender a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades, y a reducir al mismo tiempo la exclusión dentro y a partir del entorno educativo. Ello requiere cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento común que incluya a todos los niños del grupo de edad correspondiente y con la convicción de que es responsabilidad del sistema general educar a todos los niños”.

(UNESCO, 2005, pp.3).

Bajo esta visión dinámica de respuesta positiva a la diversidad del alumnado, se deja entrever que los destinatarios del proceso de aprendizaje formarán parte del centro sin distinción, ello requerirá la involucración y participación gradual de toda la comunidad educativa que contribuirá a la transformación y mejora del sistema, para derribar las barreras existentes y mejorar la calidad de las oportunidades que se entregan a estos niños y jóvenes. Nos guiaremos en este trabajo y tomaremos parte, por la riqueza que este hecho conlleva al concebirse la diversidad en un sentido positivo tanto para el aprendizaje, como para el desarrollo social. Así y vinculándolo a nuestro tema de estudio, los métodos de aprendizaje cooperativos nos entregan un potente recurso en este sentido, específicamente

con la implementación de la tutoría entre iguales, que utiliza las diferencias de los alumnos para su propio beneficio, haciéndolos conscientes de ello. En este sentido la diversidad presente es más que un pilar fundamental, siendo la característica intrínseca y necesaria para poder alcanzar los aprendizajes a través de esta metodología de trabajo, permitiendo organizar la instrucción de forma que sus miembros aprendan más y mejor e involucrado en su implementación a otros estamentos del sistema educativo (familias y otros miembros de la comunidad que puedan ejercer el rol de voluntarios).

Aclarada nuestra postura respecto al constructo de educación inclusiva, quisiéramos detenernos en los principios que deberían guiar a la comunidad educativa hacia la inclusión, lo cual abordaremos a continuación.

2.2.3. PRINCIPIOS QUE GUÍAN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA

Como hemos repasado anteriormente la transformación de la escuela para atender a la diversidad del alumnado y ser inclusiva, requiere de la responsabilidad que deben asumir todos los miembros del centro y la comunidad educativa. No se puede afrontar este desafío sólo contando con la participación de algunos, más bien se debe lograr que todos trabajen por el objetivo común en movimiento, la construcción de una escuela realmente inclusiva. A nivel macro también se requiere una modificación, consenso y acuerdo entre políticas educativas y políticas de centro, gestiones directivas y prácticas, éstas últimas se situarían en un nivel más local de acción.

Booth y Ainscow (2002) plantean que el desarrollo de una cultura inclusiva se situaría en la base del proceso de cambio para alcanzar la mejora de la escuela. Los autores identifican tres dimensiones que jugarían un papel en la transformación hacia la educación inclusiva:

- ✓ Crear culturas inclusivas: Implicaría en primer lugar la construcción de una comunidad que este abierta a aceptar apoyar, impulsar mejores resultados y logros para todos sus miembros; en segundo lugar, se sitúa el establecimiento de valores inclusivos, ellos guiarán el camino hacia la toma de decisiones sobre políticas y prácticas inclusivas, debiendo ser compartidos e involucrar a todos los estamentos del centro.
- ✓ Elaborar políticas inclusivas: Contemplaría el desarrollo de la escuela para todos, es decir que todos los miembros de ella participen de forma activa; y además, la organización de apoyos para dar respuesta a la diversidad, aumentando la capacidad de la escuela para dar respuestas más ajustadas a su alumnado.

- ✓ Desarrollar prácticas inclusivas: Involucraría orquestar el proceso de aprendizaje, que se entiende como estimular e implicar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, logrando que estos sean los protagonistas en este proceso; y, la capacidad para movilizar recursos, es decir el profesorado detectará los recursos humanos y materiales que puedan ser utilizados y a los cuales se le sacará provecho para alcanzar los objetivos de éxito y participación.

Es sin duda un gran desafío que no debe recaer únicamente sobre los hombros de un grupo reducido de miembros del centro o de la comunidad, necesita del movimiento y participación de todos, con una postura abierta al cambio y con la disposición a colaborar en la transformación de la escuela, partiendo sin duda y primero desde la propia actitud y disposición personal hacia la inclusión para construir una cultura inclusiva que se encuentre a la base para generar el cambio. Como señala Dyson (2006) es impensable concebir la inclusión separada de los contextos en que se desarrolla, ni de las relaciones sociales que puedan sostenerla o limitarla.

También creemos poder aportar con la presente investigación, en el sentido de la tercera dimensión que plantean Booth y Ainscow (2002), ya que la metodología de enseñanza y aprendizaje estudiada, la tutoría entre iguales, es una de las más representativas para alcanzar logros en este sentido, ya que implica activamente a los alumnos en su aprendizaje, haciéndolos responsables y consientes de sus logros, aprovechando por lo demás los recursos humanos presentes (y las diferencias que entre ellos existe) en el aula como motor de aprendizaje, participación y éxito académico en la construcción de una escuela inclusiva.

Respeto a la transformación gradual de la escuela, Onrubia (2009) también destaca que las respuestas que entrega la educación inclusiva para mejorar la calidad, participación y éxito del alumnado, es inseparable de la transformación global de la escuela y las aulas, que de esta manera permitirán a todos los niños, niñas y jóvenes alcanzar aprendizajes en un contexto rico en diversidad. En un informe de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (AEDEE) en 2003 y que ha sido recogido en Giné (2009), en un total de 15 países se han identificado las siguientes condiciones como fundamentales en las prácticas inclusivas en el aula: la inclusión depende en gran medida de actitudes y creencias del profesorado en relación a la diversidad; los maestros requieren de habilidades, conocimientos, estrategias y materiales de aprendizaje apropiados y tiempo, si se ha de dar una respuesta eficaz dentro del aula en aras de la diversidad; los profesores necesitan de apoyos dentro del centro (directivos) como fuera de él (comunidad, otros centros); los gobiernos deben comprometerse con la escuela inclusiva y favorecer las condiciones adecuadas que permitan el uso flexible de recursos.

Coincidiendo con algunos elementos y características repasadas en el presente apartado, el autor además señala que este informe y su nueva reelaboración en el 2005, luego del análisis de las

prácticas del aula en primaria y secundaria, emergen cinco grupos de factores que son efectivos para la educación inclusiva: colaboración entre el profesorado; cooperación entre los estudiantes en el aprendizaje; resolución compartida de problemas, sobre todo los vinculados a trastornos de la conducta; agrupamientos heterogéneos y planteamiento flexible de la instrucción; metodologías efectivas de enseñanza basadas en la valoración psicopedagógica, expectativas altas, seguimiento personal y evaluación.

De esta manera, hay elementos claros que distinguirán a la escuela inclusiva de una tradicional, en sus prácticas, concepciones, maneras de dar respuesta a los requerimientos, atención del alumnado, interacción con toda la comunidad educativa, entre otros.

También Stainback y Stainback (2001) señalan que en la educación inclusiva, el aula es la unidad básica de atención y que las clases serán por lo tanto organizadas de forma heterogénea, estimulando e impulsando el apoyo mutuo entre los alumnos y profesorado, destacando que algunas de las características deberían ser: poseer una filosofía de la clase, donde todo el alumnado se sienta parte del grupo y aprenda en armonía con la escuela y comunidad; un establecimiento de reglas de aula consensuada entre sus miembros y donde también formen parte los derechos de cada uno; enseñanza adaptada al alumnado, prestándose apoyo y asistencia; brindar apoyos en el aula ordinaria, para favorecer el desarrollo satisfactorio en los planos educativo y social de todos sus miembros. Algunas maneras de concreción de estos apoyos serán entre otros: el fomento de las redes naturales de apoyo, valorando las que se encuentran en el aula como hace la tutoría entre iguales; la adaptación del aula; y, capacitación al alumnado (fomento de la comprensión de diferencias individuales y flexibilidad).

En consideración con los elementos, condiciones y principios que hemos reseñado a lo largo del presente apartado quisiéramos destacar que estamos de acuerdo en que deben estar presentes en la práctica educativa y quisiéramos reseñar brevemente cuales de éstos se toman en cuenta en la actual investigación. Situándonos bajo los cinco grupos de factores que apuntaba Giné, son efectivos para la educación inclusiva, en primer lugar y de acuerdo a nuestro objeto de estudio la tutoría entre iguales, esta se basa en la cooperación entre alumnos como un motor de aprendizaje (Duran y Vidal, 2004), ya que hace uso de una de las competencias clave en la sociedad democrática del conocimiento, la cooperación (Rychen y Salganik, 2003) sintetizándose en el logro y alcance de objetivos curriculares, sacando provecho así de las diferencias presentes en el aula, valorándolas en un sentido positivo y obteniendo beneficio pedagógico de ellas (Ainscow, 1991). Esta cooperación promoverá la resolución compartida de problemas, de desafíos cognitivos que se plantee en una actividad concreta, y que gracias a la mediación del alumno tutor y los conocimientos que posea el tutorado, podrán afrontarse de mejor manera, creándose significados compartidos para ambos, que a través del diálogo,

el consenso y el intercambio de experiencias se hará efectivo. Así mismo, el agrupamiento heterogéneo del aula a través de diadas permitirán que ambos alumnos se enfrenten a un desafío asumiendo sus respectivos roles, a través de la relación asimétrica generada en este tipo de agrupamiento. Por lo demás, esta metodología no está aún dentro del repertorio de métodos de la enseñanza tradicional, pudiendo considerarse todavía una innovación para las prácticas educativas de los maestros y del centro (Duran, et al. 2011 a). El tipo de agrupación, el aprovechamiento de recursos humanos, la formación y práctica en los roles de tutor y tutorados, permitirá al maestro con mayor facilidad que en el aula tradicional, realizar un seguimiento y evaluación de los logros de los alumnos, de manera individual o por parejas, ya que su rol cambiará pasando de ser un transmisor de conocimientos a un modulador y facilitador de aprendizajes para sus estudiante. Y finalmente, la colaboración que se establezca intra docentes y entre centros, fortalecerá y generará seguridad, sinergias, intercambio de experiencias, consenso y coordinación para los desafíos que se asuman, la práctica educativa y el derribo de barreras. Por lo demás, teniendo siempre presente que éste colectivo es la clave del desarrollo de formas más inclusivas de educación (Ainscow y Miles, 2009).

A continuación se revisará un amplio cuerpo de investigación que respalda la evolución que se han generado gracias a los avances en el trabajo con la diversidad de alumnado, bajo el desarrollo de los principios de la educación inclusiva, enfocándonos además en el impacto que ha tenido la tutoría entre iguales para favorecer el trabajo con la diversidad presente en las aulas y centros educativos.

2.3. INVESTIGACIONES Y FUNDAMENTOS CONCEPTUALES EN RELACIÓN A LA EDUCACION INCLUSIVA, APRENDIZAJE ENTRE IGUALES Y APRENDIZAJE COOPERATIVO.

El presente apartado tiene por objeto hacer una revisión de investigaciones que se han desarrollado para comprobar los efectos y diferencias que se pueden evidenciar en el logro académico y social reportado por todos los alumnos, con y sin necesidades de apoyo con relación a su participación en un aula concebida bajo los principios de la educación inclusiva v/s el aula tradicional y/o educación especial.

Por otra parte quisiéramos cerrar el presente apartado y capítulo examinando la relevancia que se ha conferido al aprendizaje entre iguales en el ámbito de la investigación, en el estudio de los beneficios reportados en pro de la educación inclusiva para todo el alumnado y en especial para los que poseen más necesidades de ayuda, bajo la implementación de diseños de enseñanza- aprendizaje cooperativos en las aulas, para promover objetivos curriculares en todas la áreas y todos los niveles educativos, incluyendo además el logro de competencias sociales.

2.3.1. INVESTIGACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ALUMNADO EN GENERAL Y ALUMNADO CON MAYORES NECESIDADES DE AYUDA

En primer lugar quisiéramos abordar la temática de los avances documentados en los meta-análisis respecto a la inclusión de alumnos con diferentes necesidades de apoyo en el aula regular v/s el contraste de mediciones con alumnado de similares características en la escuela especial o en unidades especializadas de atención en la escuela ordinaria, y conocer el impacto de éstas en las diferencias reportadas. Para ello, quisiéramos centrarnos en las revisiones de esta última década (tomando como referencia meta-análisis a partir del año 1999), que sin duda tomarán en cuenta investigaciones anteriores, pero que hemos seleccionado ya que de acuerdo a sus fundamentos actuales pueden mostrarnos un panorama vigente y clarificador de la educación inclusiva, que sin duda se ha ido construyendo en estos últimos años.

Entre ellos, Salend y Garrick Duhane (1999) se centraron en la revisión de investigaciones sobre el efecto de la educación inclusiva en el rendimiento académico de estudiantes con discapacidades, denotándose que en la mayoría de los estudios los alumnos vulnerables que participaban de programas inclusivos mejoraron sus resultados. Uno de los estudios (de Waldron y Mcleskey) determinó que 71 de los estudiantes con dificultades de aprendizaje que formaban parte de un centro inclusivo mostraron mayores logros en la lectura que 73 estudiantes de similares características que recibían atención específica en la sala de recursos, sin embargo estos avances no se reportaron en el área de las matemáticas. Los autores de esta revisión concluyen que la educación inclusiva puede ser eficaz, pero que la evidencia no indica que la inclusión total fuera superior a la educación especial para niños con discapacidades profundas.

También Freeman y Alkin (2000) en su revisión de 39 estudios cuantitativos y cualitativos desarrollados en las últimas décadas, reportan que se evidencian mayores logros cuando los niños con discapacidad intelectual permanecen en el aula ordinaria (variable tiempo y logro de objetivos), en contraste con el alumnado que seguía el currículo separado del grupo o en la escuela especial. Además estos datos se ven correlacionados con el favorable desarrollo social que alcanzaron los alumnos vulnerables y la aceptación que recibieron de sus pares.

Por su parte Lindsay (2007) se centra en conocer si la educación inclusiva es más eficaz para el alumnado con dificultades de aprendizaje, para ello realizó una revisión histórica de investigaciones, llegando a la conclusión de que no existe un panorama clarificador en éste sentido, ya que existen muchas maneras de concebir la inclusión en el aula. El autor además plantea dos observaciones, primero los estudios desarrollados antes del 2000 no entregan claros resultados sobre la temática, pero al mismo tiempo las evidencias muestran leves diferencias a favor de la educación inclusiva vinculada a los logros académicos; y segundo, respecto a la literatura después del 2000 no se

evidencian datos concluyentes que encuentren diferencias o un efecto positivo para la educación inclusiva. Sin embargo, en síntesis hay indicios de prácticas que parecen apoyar la inclusión, pero es necesario un examen más analítico de la combinación (interacción) de los efectos del mediador y otros factores moderadores sobre la diversidad del alumnado, del currículo y especificaciones en la evaluación.

Otro meta-análisis reciente, realizado por McLeskey y Waldron (2011), centrado en las investigaciones de la última década y la respuesta entregada desde la educación inclusiva para los alumnos con dificultades de aprendizaje, se deja entrever que la calidad con que se implementan programas e intervenciones para niños y jóvenes vulnerables en el aula ordinaria ha jugado un papel fundamental en los logros reportados en algunas de las investigaciones revisadas. Sin embargo se concluye que la inclusión total no es suficiente para satisfacer las necesidades del colectivo con dificultades, se debe hacer una revisión de los servicios que se prestan y sí la instrucción que se imparte en las aulas es realmente de calidad y a su vez responde a los ajustes que los alumnos requieren. Por lo demás se destaca que para hacer esta reconsideración es primordial la mayor participación e implicación de la comunidad educativa en este proceso.

Además quisiéramos hacer hincapié en los efectos de la inclusión para el alumnado no vulnerable. Un aspecto esencial es que los estudios en este ámbito apuntan a que un número creciente de datos reportan positivos resultados en el ámbito académico, socio-emocional para alumnos sin necesidades de apoyo que establecen interacciones y relaciones sociales con pares vulnerables (Putman, 2005).

Por su parte Cole, Waldron y Majd (2004) postulan que teóricamente podría haber efectos positivos y negativos en este tema. Los niños vulnerables pueden lograr mejores resultados porque pueden aprender de los alumnos con mayores competencias en un área, y con esta ayuda podrían estar más motivados para lograr mejores resultados académicos. Pero por otro lado, los menores con más necesidades de apoyo podrían llegar a estar menos motivados y seguros de sí mismos al compararse con sus compañeros, pudiendo poseer la perspectiva de tener menos posibilidades de alcanzar logros en referencia a sus pares con más competencia, afectándose negativamente la motivación y confianza en sí mismo. Además, podría haber menos conocimientos sobre la enseñanza de niños con necesidades específicas en las escuelas regulares, lo que podría tener un efecto negativo en la calidad de su educación y sus logros.

Estos planteamientos también han sido recogidos recientemente por Ruijs, Van der Veen y Peetsma (2010) quienes apuntan a que la literatura en algunos casos confiere en sentido negativo a la inclusión, en el sentido de que el alumnado con mayores necesidades de ayuda podrían requerir demasiada atención por parte del maestro durante las actividades, lo cual perjudicaría la instrucción

de los demás compañeros. Pero, por otra parte podría haber efectos positivos referidos a la adaptación académica, ya que el aula podría dotarse de mayores recursos humanos profesionales de apoyo para la atención de todo el alumnado. Así como también se podrían reforzar conductas socio-emocionales positivas entre compañeros y favorecer la comprensión de las diferencias. Ruijs et al., en su investigación fundamentada en la relación de los efectos de la educación inclusiva, los logros académicos y el desarrollo socioemocional de estudiantes sin necesidades de ayuda, deja entrever que apenas se encontraron diferencias en los logros de dichos estudiantes en clases inclusivas y no inclusivas, lo cual corrobora que el primer tipo de clases no afectaría el logro de los estudiantes sin necesidades de apoyo, y por lo demás se sumaría a la evidencia científica a favor de la inclusión en las aulas.

En un meta-análisis desarrollado por Kalambouka, Farrel, Dyson y Kaplan (2007) corroboran estos hallazgos, ya que en su revisión de 26 estudios respecto a los efectos de la inclusión de alumnos con mayores necesidades de ayuda en el aula -de primaria y secundaria- en relación a los logros académicos de sus compañeros sin dificultades, en un 81% de los casos los resultados reportaron consecuencias positivas o neutras para su aprendizaje en las áreas de lengua, matemáticas y ciencias. En el caso de hallazgos de efectos neutros, estos correspondían a situaciones de inclusión de alumnos con discapacidades severas y profundas en un grupo curso -entre otras, investigaciones llevadas a cabo por Block y Zeman; Rankin et al.; y, Sharpe, York y Knight-. Los resultados neutros o positivos también fueron constatados respecto a los efectos en el desarrollo social y emocional de los alumnos, cuando otros niños con diferentes dificultades de aprendizaje y/o emocionales fueron incluidos en la clase. Se destaca que en los grupos en que fueron incorporados alumnos con discapacidades sensoriales, intelectuales y/o de comunicación/ dificultades de interacción, no se reportó en ninguno de los casos efectos negativos para el resto de los compañeros.

En síntesis, las investigaciones no confirman efectos negativos para el alumnado en general y los que presentaban mayores necesidades de ayuda en el aula ordinaria. En este sentido, nosotros podemos reportar a través de una revisión teórica que se presentará en el siguiente apartado, las ganancias que se pueden obtener de las diferencias presentes en el aula a través de la mediación que se puede articular entre compañeros diferentes o de similares competencias que forman parte del aula, a través de diseños cooperativos, que se encuentran recomendadas por expertos alcanzar la inclusión con todo el grupo clase, siendo posible obtener resultados satisfactorios a través de ellos para la totalidad del alumnado.

2.3.2. FUNDAMENTOS E INVESTIGACIONES EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y APRENDIZAJE ENTRE IGUALES BAJO DISEÑOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVO

Podemos evidenciar que en la revisión de investigaciones del apartado anterior, en el caso de efectos neutros hallados sobre el alumnado que ha participado en experiencias bajo los delineamientos de la educación inclusiva, estos pueden atribuirse a varias causas, pero una de ellas -y la que nos ocupa en este apartado- es saber si realmente el abordaje de la enseñanza y aprendizaje ha facilitado los logros en la educación inclusiva, es decir, si se ha sacado todo el provecho que en “bruto” podemos encontrar en el aula, ya que promover la construcción del aula inclusiva, pero siguiendo los delineamientos de la enseñanza tradicional no tendría sentido alguno.

En esta dirección, como señala Stainback y Stainback (2001), una de las maneras efectivas de alcanzar los propósitos de la educación inclusiva sería el fomento de las redes naturales de apoyo que se encuentran en el aula ordinaria. Ellas consistirían en sacar provecho de la diversidad del aula y de la formación de redes que se pueden establecer entre sus miembros, es decir convertir el aula en una comunidad de aprendices. Bajo este delineamiento encontramos el aprendizaje entre iguales, como un potente recurso para promover y favorecer a través de la mediación entre iguales el logro de contenidos del currículo, con el fin de alcanzar el aprendizaje significativo de todo el alumnado. De acuerdo con algunos autores (Coll y Colomina, 1990; Dolz y Soler, 2001), la interacción entre iguales en el aula puede dar respuesta a la diversidad de la clase por las siguientes razones:

-El aprendizaje entre iguales es tan o más eficaz que aprender con las ayudas del maestro, dada la mayor simetría de la relación entre los alumnos.

-Las actividades de enseñanza y aprendizaje a través del aprendizaje entre iguales promueven además el desarrollo de capacidades como la relación interpersonal y de actuación, y por otra parte la inserción social.

-Los métodos de trabajo entre iguales requieren la organización de los alumnos en pequeños grupos, lo cual favorece la atención más personalizada del profesor a los estudiantes que requieran su apoyo.

El aprendizaje entre iguales y su concreción a través de diseños cooperativos, constituirán un camino claro para alcanzar los objetivos y premisas de la educación inclusiva. Como apunta Kagan (1992), desde hace años los estudios en el área han demostrado que el aprendizaje cooperativo promueve una serie de efectos positivos en el aprendizaje, relacionados directamente con resultados académicos para todo el alumnado, pero también favoreciendo a los estudiantes pertenecientes a

minorías o con bajo rendimiento, contribuyendo de esta manera a la mejora de las relaciones interculturales en las aulas, y un superior desarrollo social- afectivo entre éstos.

Por su parte, Ovejero (1993) ya reflexionaba sobre la necesidad de hacer frente a los nuevos desafíos y problemáticas que en la sociedad y que en el sistema educativo se iban produciendo (fracaso escolar, segregación, falta de motivación del alumnado, entre otros) repercutiendo principalmente a los sectores más vulnerables, proponiendo así que una solución clara y consistente era la implementación de metodologías cooperativas, fundamentadas en la interacción como solución a problemas académicos, motivacionales, intelectuales y de inclusión social de estudiantes diferentes. Dichas agrupaciones bajo unas determinadas condiciones facilitarían unos beneficios académicos y sociales entre los alumnos.

Como Monereo y Duran (2002) destacan, el aprendizaje cooperativo no sólo reconoce las diferencias de los miembros del aula, sino que además saca provecho académico de ellas. Por su parte Díaz-Aguado (2004) destaca que las investigaciones realizadas sobre la eficacia del aprendizaje cooperativo han permitido comprobar que contribuye a mejorar tanto las relaciones con los compañeros, profesorado, motivación por el aprendizaje, extendiéndose éstos logros más allá del área curricular y contexto en que se ha trabajado.

De la misma manera como se ha sostenido que el aprendizaje entre iguales es un elemento esencial para la inclusión, también es cierto que éste necesita de la inclusión, porque justamente se basa en la utilización pedagógica de las diferencias entre alumnos. Por eso, tal como sostienen muchos autores, el aprendizaje entre iguales bajo diseños cooperativos, es una metodología para la inclusión (Duran et al. 2009). Para guiar las prácticas educativas hacia ésta, las aulas deben comenzar a funcionar de manera de diferente. El primer paso consistirá en la creación un contexto de cooperación y ayuda entre iguales, con el objetivo de convertir la clase y el centro en una comunidad de aprendizaje, comenzando por la implementación de condiciones sociales fundamentadas en los valores de la cooperación.

Como bien plantea Sideridis et al. (1997) en las aulas donde se ha puesto en práctica y adoptado el aprendizaje entre iguales, específicamente la tutoría entre iguales como estrategia de enseñanza, se han reportado exitosos beneficios para todos los alumnos en general como también para los que se encontraban en riesgo de exclusión o poseían mayores necesidades de ayuda – estudiantes con bajo nivel socio-económico, autismo, trastornos del desarrollo, discapacidad mental, dificultades de aprendizaje, déficit atencional y Síndrome de Down-. Por lo cual a continuación revisaremos una serie de investigaciones que dejan constancia de este hecho, poniendo en evidencia la efectividad del aprendizaje entre iguales en la educación inclusiva a través de diseños cooperativos en la enseñanza-aprendizaje del alumnado con mayores necesidades de ayuda y que se encuentran en peligro de

exclusión en el sistema ordinario. Los hallazgos serán presentados de acuerdo a la etapa educativa (infantil, primaria, secundaria, superior-universitaria) en que se desarrollaron y combinarán diferentes áreas de intervención en que los investigadores han fijado su objetivo.

El aprendizaje bajo diseños cooperativos ha sido puesto en práctica durante muchos años y sigue reportando favorables beneficios en el ámbito de la educación infantil, como Goldstein, English, Shofer y Kaczmarek (1997) deja entrever en el estudio desarrollado para favorecer las relaciones sociales y establecimiento de interacciones entre los alumnos con discapacidades y sus demás compañeros. A través de la formación de un grupo de niños como facilitadores y mediadores sociales se pretendía que al trabajar en pareja con compañeros discapacitados, se pudiera fomentar las interacciones sociales de estos últimos en todas las actividades del aula. Se puso en evidencia que realmente existieron mejoras en el área para ambos miembros de la pareja y se concluye que la puesta en marcha de estrategias como ésta favorecería la inclusión de alumnado vulnerable en la escuela ordinaria.

En una experiencia también centrada en la aceptación social y fomento de las interacciones, Vasileiadou (2009) examina las evidencias de un proyecto de aprendizaje cooperativo desarrollado para favorecer la inclusión en el grupo clase de niños marginados socialmente. El estudio deja entrever que después de haber puesto en práctica la actividad entre iguales, la mayoría de los niños que eran marginados por sus compañeros, fueron aceptados e incluidos satisfactoriamente en las actividades del grupo, favoreciendo así el bienestar social de los protagonistas del estudio. Los niños que no reportaron beneficios en la aceptación social también poseían otras dificultades (carencia en la adquisición del lenguaje) que podrían haberse conjugado negativamente con la situación de exclusión.

Fundamentado también en los nuevos desafíos que una sociedad multicultural plantea a nivel social y escolar, Fuchs y Fuchs (2005) ponen en evidencia las necesidades que se hacen latentes en el aula para todos los niños, pero que sin embargo llegan a afectar seriamente el aprendizaje de algunos, siendo un hecho preocupante el que se presente justamente en las primeras etapas de escolarización. Los autores tomando en cuenta esta situación sintetizan una serie de estudios en educación infantil y primer año de primaria centrados en el fomento del reconocimiento de palabras, comprensión y fluidez lectora, involucrando sobre todo métodos que pudieran entregar una respuesta efectiva a los alumnos con más necesidades de ayuda. Se destaca la metodología de aprendizaje entre iguales PALS (*peer assisted learning strategies*) como una estrategia para favorecer y conseguir los objetivos del inicio de la alfabetización, ya que a diferencia de otros mecanismos de instrucción donde el aprendizaje suele distinguirse por la artificialidad de las experiencias, dicho sistema de tutoría se mostraba como una manera de transformar el conocimiento utilizando la diversidad de recursos y habilidades de los miembros del aula.

También en educación infantil, recientemente Seguí y Duran (2011) han desarrollado una interesante investigación comparativa poniendo en práctica los métodos de trabajo cooperativos, para favorecer la atención en las diferentes actividades del aula ordinaria de una alumna con trastorno del espectro autista (TEA). Los resultados ponen en evidencia, que a pesar de todas las dificultades que presentan estos alumnos, la menor aumentó significativamente sus momentos de atención durante el desarrollo de las actividades escolares junto a sus pares gracias a la utilización de diseños cooperativos de enseñanza-aprendizaje en contraste a lo que se había reportado con la instrucción tradicional. Los autores concluyen que esta estrategia de trabajo puede ayudar a favorecer el aumento de los momentos de atención en las actividades de los niños con TEA o con otras necesidades de ayuda, facilitando así su participación, establecimiento de interacciones y aprendizaje dentro aula ordinaria.

Respecto a las investigaciones realizadas en la etapa de educación primaria O'Connor y Jenkins (1996) desarrollaron una experiencia en el aula ordinaria donde se vio implicado el alumnado en general y también menores con discapacidades –leves²-, a través de la formación de grupos cooperativos de enseñanza- aprendizaje para la mejora de la lectura. Sus resultados indicaron que los alumnos con discapacidades podían beneficiarse del aprendizaje cooperativo y su implicación contribuyó a alcanzar los objetivos del equipo. El aprendizaje cooperativo por tanto fue considerado como una estrategia para la inclusión, pero debiendo tomarse en cuenta una serie de complejas condiciones (académicas, comportamentales, actitudinales y de formación) que en este caso favorecieron u obstaculizaron el logro de objetivos para con los alumnos vulnerables. En los casos exitosos, la labor del maestro y su intervención fueron fundamentales para garantizar la participación de todos los miembros del equipo y en especial de los miembros con dificultades, resaltándose también la formación al alumnado como otro elemento importante, ya que se guió la manera de proporcionar el apoyo mutuo necesario para alcanzar un esfuerzo sostenido por los estudiantes con discapacidades.

En esta misma etapa escolar, Sideridis et al. (1997) ponen en evidencia los efectos de los diseños cooperativos a través de la tutoría entre iguales con todos los niños que componían el aula, incluyéndose también a los que presentaban dificultades en relación al deletreo y las interacciones sociales. Los resultados indicaron ganancias para todos los alumnos en exactitud de deletreo, incremento en la duración de las interacciones sociales positivas y alta satisfacción de las calificaciones obtenidas. Las ganancias en exactitud del deletreo a través de la tutoría para los alumnos con discapacidades fueron sustanciales, doblando o triplicaron los índices que estos

² Se entenderá en presente trabajo discapacidades leves –*mild disabilities*- tal y como lo definen Mastropieri y Scruggs (2000), dificultades relacionadas con la comunicación, el aprendizaje, discapacidades mentales leves o moderadas, y trastornos emocionales o del desarrollo.

alcanzaban trivialmente con la enseñanza tradicional. Los hallazgos dejan entrever un claro camino que facilitaría la inclusión de alumnos vulnerables, gracias a los positivos efectos de la interacción entre todos los participantes.

Posteriormente Elbaum, Vaughn, Hughes y Moody (1999) desarrollaron un meta-análisis para conocer los efectos de la implementación de diferentes tipos de formato de agrupación (tutoría entre iguales, pequeño grupo y agrupación múltiple) para el aprendizaje de la lectura en alumnos con discapacidades, en contraste con los logros reportados por las clases tradicionales (en la escuela especial). Los resultados señalan que los agrupamientos alternativos demuestran ser más efectivos respecto a la clase tradicional para el aprendizaje, para la mejora de la comprensión lectora para estos niños, y específicamente la implementación de la tutoría entre iguales deja entrever sustanciales ventajas respecto a las otras agrupaciones. Se detectaron beneficios igualmente significativos para los alumnos que desarrollaron tutoría recíproca donde los menores asumían ambos roles, en contraste con la modalidad donde sólo se asumía el rol de tutorado, lo cual indica que no necesariamente los alumnos vulnerables en todas las ocasiones deben asumir el rol de tutorados.

Así mismo Mortweet et al. (1999) llevaron a cabo un estudio comparativo de niños con discapacidad mental que fueron incluidos en aulas ordinarias de enseñanza primaria durante las clases de deletreo. A través de la tutoría entre iguales se pretendía que los niños pudieran mejorar sus índices de deletreo. Los hallazgos señalaron que los niños con discapacidades y sus compañeros lograron mejoras significativas en la exactitud del deletreo respecto a la clase tradicional, destacando el incremento en esta habilidad por parte de los alumnos con más necesidades de ayuda, ya que casi igualaron los puntajes obtenidos por los otros compañeros. Se hace énfasis también en el mayor número de participaciones registradas por los menores discapacitados durante las sesiones de tutoría respecto a otros momentos de la clase.

Por su parte Ryan, Reid y Epstein (2004) realizaron una revisión de 14 estudios donde se examinó la efectividad de la intervención a través del aprendizaje entre iguales en diferentes formatos (*cross age tutoring*, *same age tutoring*, *classwide peer tutoring*, y aprendizaje cooperativo) en niños y jóvenes con trastornos emocionales y de conducta que formaban parte de aulas ordinarias, escuelas especiales, hospitales y residencias. Los beneficios fueron reportados para la puesta en práctica de todos los formatos cooperativos estudiados; también se destacan ganancias académicas que incluyen una amplia diversidad de materias de estudio –lectura, matemáticas, deletreo, lenguaje, historia y ciencia; y un alto nivel de satisfacción por parte de los alumnos implicados.

Y respecto a la relevancia que posee la auto-regulación del aprendizaje en la construcción de nuevo conocimiento Shamir y Lazerovitz (2007) desarrollaron una experiencia de tutoría entre iguales (*cross age tutoring*) con alumnos de primaria que presentaban dificultades de aprendizaje

fijando su foco en la mediación que realizaban estos como tutores, concretamente en los estilos de mediación utilizados y la capacidad de beneficiarse de una mediación adulta respecto al pensamiento analógico. Los hallazgos determinaron que los tutores con dificultades que participaron de la intervención mostraron una mayor autorregulación del aprendizaje en relación al grupo control. Hicieron uso de generalizaciones y mediaciones para con sus tutorados relacionadas con la trascendencia del conocimiento, y ayudaron a regular, organizar y adaptar el comportamiento de éstos de acuerdo a las demandas.

En esta misma etapa educativa e involucrando también estudiantes de educación secundaria, centrándose en el área de las matemáticas Robinson, Schofield y Steers-Wentzell (2005) llevan a cabo una revisión de estudios en tutoría entre iguales que han involucrado el trabajo con alumnado vulnerable perteneciente a minorías étnicas. Los hallazgos fueron positivos, tanto en el ámbito académico para estos estudiantes y sus compañeros de aula que ejercieron el rol de tutor, tutorado, y especialmente ambos. La implementación de esta forma de trabajo repercutió satisfactoriamente en el área socio-emocional de los alumnos, lo cual se denotó en el auto-concepto de sí mismo; sus actitudes positivas hacia el aprendizaje y la escuela en general; y la auto-eficacia académica, todo ello se explicado desde la teoría del rol. Se hace énfasis en que el rol de tutor no debe estar reservado a alumnos con un alta rendimiento, más bien se deben crear las parejas tomando en cuenta el nivel de competencia de la diada, dando oportunidad a los estudiantes vulnerables y también a los que se encuentran en el promedio de ajuste, de ser tutores de otros compañeros.

También en educación secundaria Mastropieri et al. (2006) comparan la efectividad de la tutoría entre iguales –a través de diferentes actividades ajustadas- v/s la enseñanza tradicional en ciencia, con un grupo clase inclusivo al que pertenecen un 21% de estudiantes con discapacidades leves. Los resultados obtenidos muestran que la actividad desarrollada a través del aprendizaje entre iguales entrega diferencias estadísticamente significativas a favor de ésta estrategia, lo que no ocurre con la instrucción tradicional. El tipo de diseño cooperativo en esta experiencia ha favorecido el aprendizaje de todos los alumnos y además éstos han disfrutado realizando las actividades propuestas.

Referente a experiencias bajo diseños cooperativos en educación superior encontramos la de Kowalsky y Fresko (2002), quienes realizan un estudio exploratorio de la puesta en marcha de un programa de tutoría para apoyar a estudiantes que presentan discapacidad visual y dificultades de aprendizaje. En los resultados dejan evidencia de los beneficios sociales y académicos para cada grupo de alumnos. Se destaca que las mediaciones de los tutores hacia el grupo de tutorados con discapacidad visual se centró en compensar los contenidos a los que los alumnos no podían acceder visualmente, mientras que en el otro grupo con dificultades de aprendizaje los tutores se concentraron en organizar los enfoques o puntos de vista, estrategias de aprendizaje y escritura. Se concluye que en

algún caso la complejidad de la discapacidad pudo obstaculizar la relación entre la pareja al comienzo de la experiencia, por lo cual se propone para el futuro un seguimiento con un profesional que pueda orientar al estudiante tutor en este sentido.

También Terrion y Leonard (2007) dejan en evidencia los beneficios del aprendizaje entre iguales, destacando en su revisión que en muchas universidades y centros de formación ésta práctica se pone en marcha como una estrategia al servicio de los estudiantes vulnerables para evitar la deserción, y mejorar el éxito académico y la experiencia educativa. Tras una acuciosa revisión de 54 estudios en el área, los investigadores elaboraron una taxonomía que daba a conocer las características que poseían los tutores (voluntarios) de estudiantes vulnerables, lo que contribuyó a dilucidar mejor el avance promovido para sus tutorados y preveer en experiencias venideras un perfil de tutor que beneficiaría con sus características y su mediación, al estudiantado con más necesidades de ayuda.

Una vez presentada la revisión de investigaciones relevantes en nuestra temática y que dan respaldo a los positivos hallazgos del aprendizaje entre iguales, y antes de proseguir con el desarrollo del apartado, quisiéramos detenernos en el trabajo de O'Connor y Jenkins (1996). Dicho estudio despierta un especial interés en el contexto de nuestra investigación, ya que en primer lugar se centra en una propuesta que incluye a los alumnos con mayores necesidades de ayuda interactuando con los demás compañeros del aula ordinaria—característica que ha primado en la revisión anterior— para la mejora de la comprensión lectora; y en segundo lugar debido al análisis realizado a partir de la observación de las actuaciones, ya que nos entrega pistas también para nuestro propio sistema de categorías de análisis respecto a las parejas constituidas por uno o dos miembros con mayores necesidades de ayuda. La investigación de O'Connor y Jenkins centra su observación y registro en las interacciones entre los compañeros, también en la intervención del profesor cuando su mediación fue necesaria, la cantidad de tiempo dedicado por los estudiantes a las actividades específicas y su recurrencia, el tipo de ayuda recibida y ofrecida, la estructuras de clase y la organización en relación con el aprendizaje cooperativo, y finalmente algún tipo de apoyo extraordinario —material o ajuste— para los alumnos con dificultades. Principalmente, para nuestro estudio nos interesa rescatar de la citada investigación, la interacción registrada entre compañeros, la intervención del profesor —cuando fue necesaria su intervención—, el tipo de ayuda recibida y ofrecida por los miembros de la pareja, y el registro de la existencia de alguna ayuda o apoyo extra al miembro/s de la pareja con dificultades. Los autores para registrar algunos de los aspectos que nos son de interés, por ejemplo la cantidad de veces que los niños recibieron ayuda, utilizaron tablas de frecuencias construidas a partir de la observación. Se definieron las ayudas entregadas, como una instancia donde algún miembro del equipo de alumnos entregaba un soporte a los compañeros con dificultades para promover su entendimiento a nivel conceptual, la persistencia ante la tarea o un recurso determinado. Las ayudas específicas que se evidenciaron desde los compañeros del equipo hacia el menor con dificultades fueron: clarificación en

las orientaciones; lectura en voz alta de palabras difíciles; monitorización de la pronunciación o deletreo; repetición una frase o oración durante las tareas de escritura; entrega de modelos escritos; indicación de donde se podrían encontrar las respuestas a las preguntas en el texto; mostrar evidencias o dar pistas de una definición o concepto; juzgar las correcciones; edición/ revisión del texto escrito; promoción y animación para participar activamente en la tarea. Respecto a la recepción de ayudas, O'Connor y Jenkins contabilizaron éstas a través de una tabla de frecuencias, hallando que los alumnos con dificultades recibieron más ayuda de sus compañeros que otros alumnos del grupo, por lo cual los investigadores apoyan la creencia de que el equipo respondió de manera ajustada hacia las necesidades de cada miembro del grupo, basándose en la percepción de necesidades y dificultades presentes.

Para cerrar este capítulo, quisiéramos una vez más y atendiendo a los propósitos de la presente tesis doctoral, situar como una de las prácticas efectivas en nuestro contexto para alcanzar la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales el programa *Leemos en Pareja* (Duran et al., 2009 y Duran et al., 2011 a- b). Fundamentado la tutoría entre iguales, la implicación familiar y la competencia lectora, pretende favorecer el desarrollo de prácticas educativas inclusivas a través de la puesta en marcha de la tutoría entre iguales con alumnos y familias (o voluntarios), siendo este último colectivo es crucial para poder concretar la transformación gradual de la enseñanza tradicional a inclusiva, ya que sabemos que en este cambio no solamente depende de los directivos, profesores y alumnos. *Leemos en Pareja* es implementado en centros de primaria y secundaria como un proyecto de innovación educativa, ya que año tras año una pareja de docentes van participando de la formación en dicho programa, para su puesta en práctica. Cada nuevo curso académico es una nueva pareja de maestros, alumnos y familias los responsables de participar en la experiencia, de esta manera es sostenible en el tiempo y conserva su innovación para las generaciones siguientes. El hecho de no ser un programa masivo para todos los grados de la escuela, resguarda su uso prolongado en el tiempo, y a su vez la preparación específica y gradual que los maestros reciben para hacerse cargo de él.

La cooperación entre los alumnos que asumen roles de tutor y tutorados genera una red que se traduce en una comunidad de aprendizaje, donde todos y cada uno es consciente de los logros generados, además de la responsabilidad social que ello conlleva al ser responsable de las metas que puedan alcanzar sus compañeros y ellos mismos.

El profesor tendrá en esta aula rica en diversidad, un rol diferente al del aula tradicional. Será en un primer momento un formador del alumnado y de las familias (y/o voluntarios) en la tutoría entre iguales, para posteriormente pasar a ser un modulador y organizador de la actividad. Dependerá gran parte del éxito reportado por los alumnos, la gestión que éste realice antes de poner en marcha la actividad (supervisando que el alumnado haya estudiado los materiales), durante su transcurso

(realizando el seguimiento a la interacción que realice la pareja y atendiendo a aquellas que posean algún tipo de dificultad o duda) y después de ella (pudiendo hacer una valoración general con los alumnos a partir de la autoevaluación de las parejas o en cada sesión haciendo una reflexión general sobre cómo ha ido la lectura, el desarrollo de actividades de comprensión lectora y la ejecución de los roles), y al acabar el programa (haciendo una valoración general de todo el proceso desarrollado en el aula y en el hogar).

El programa *Leemos en Pareja*, toma en cuenta las condiciones que establece la educación inclusiva, para alcanzar niveles de éxito con toda la diversidad del alumnado en pro del cambio educativo. Janney y Snell (2006) quienes vinculan el éxito de la educación inclusiva a este tipo de actividades, destacan a seis factores que en ellas están presentes: oportunidad (se debe brindar la oportunidad y facilitar a todo el alumnado el establecimiento de interacciones sociales entre ellos); clima positivo (el reconocimiento de todas las diferencias contribuirá a derribar las barreras existentes o que se pudiesen generar); motivación para la interacción (el profesorado deberá promover la participar de todo el alumnado, en experiencias planeadas estratégicamente para reforzar sus interacciones, establecimiento de relaciones y lazos, sacando provecho de la diversidad latente); logro académico (desde el centro se deben dar todos los apoyos necesarios y ajustes curriculares para que todo el alumnado mejore y alcance el éxito académico, repercutiendo ello en su auto-concepto y aceptación por parte de sus iguales); competencia social y habilidades de interacción (implicará en muchos casos alcanzar éstas a través de actividades con formatos estructurados y sistemáticos, poniendo en práctica el aprendizaje entre iguales); y, mantenimiento y generalización de las relaciones (facilitar y apoyar a los alumnos en este proceso, coordinando con agentes de otros contextos sí es necesario para alcanzar el objetivo).

Las condiciones repasadas y que se cumplen y desarrollan en el programa *Leemos en Pareja*, deben ser tomadas en cuenta por los docentes en las demás actividades planificadas en pro de la educación inclusiva, facilitando el éxito de la diversidad del alumnado no sólo con los objetivos reseñados en currículum, sino también en otras áreas que son esenciales en su desarrollo como miembros de la sociedad.

Estamos de acuerdo entonces que para alcanzar la inclusión en la escuela un camino efectivo, será a través de la cooperación como competencia y también como método de aprendizaje, destacando la tutoría entre iguales como método específico de aprendizaje. Somos conscientes que la transformación de la clase y del centro educativo hacia la escuela para todos no será fácil, ni radical en un corto período de tiempo. Sin embargo al verse concretadas las premisas de la inclusión en acciones, prácticas y apoyos específicos como los reseñados anteriormente en las investigaciones, el logro de este objetivo será más llevadero y cercano a nuestras realidades a corto plazo.

CAPÍTULO 3. APRENDIZAJE ENTRE IGUALES

3.1. COMPRENDIENDO EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES.

3.1.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES.

3.1.1.1. TEORÍA DE PIAGET Y DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA SOCIAL DE GINEBRA.

3.1.1.2. TEORÍA SOCIO-CULTURAL DEL APRENDIZAJE.

3.1.1.3. EL LENGUAJE COMO INSTRUMENTO Y LA RELEVANCIA DEL DISCURSO ENTRE IGUALES EN EL AULA.

3.1.1.4. OTRAS APORTACIONES TEÓRICAS RELEVANTES

3.1.2. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO EXPLICATIVO PARA EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES.

3.1.3. DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES.

3.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO.

3.2.1. BASES CONCEPTUALES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

3.2.2. CONDICIONES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

3.2.3. MÉTODOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO.

3.3. TUTORÍA ENTRE IGUALES.

3.3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA TUTORÍA ENTRE IGUALES.

3.3.2. TIPOLOGÍA DE TUTORÍA ENTRE IGUALES.

3.3.3. BENEFICIOS DE LA TUTORÍA ENTRE IGUALES.

3.3.4. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA TUTORÍA ENTRE IGUALES.

3.4. TUTORÍA ENTRE IGUALES EN EL ÁREA DE LA LECTURA.

3.4.1. TUTORÍA ENTRE IGUALES, LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA.

3.4.2. TÉCNICAS DE LECTURA EN PAREJA.

3.4.3. TUTORÍA ENTRE IGUALES Y DIFICULTADES DE LECTURA.

CAPÍTULO 3. APRENDIZAJE ENTRE IGUALES

En el presente capítulo quisiéramos brindar una perspectiva en profundidad de cómo comprenderemos el constructo de aprendizaje entre iguales, qué referentes teóricos influenciarán nuestro esquema explicativo de la interacción entre iguales en la presente investigación, su implicancia con la colaboración y la cooperación, además de los métodos de aprendizaje derivados de éste último constructo. Posteriormente nos situaremos en la tutoría entre iguales, su puesta en práctica, ventajas e inconvenientes y el cuerpo de investigaciones que avala su efectividad con el alumnado, en el aprendizaje en diferentes contextos escolares. Por último veremos cómo las investigaciones en tutoría entre iguales se han centrado en objetivos para la mejora de lectura y comprensión lectora con todo el alumnado y también con los aprendices que poseen mayores necesidades de ayuda, como un potente facilitador de aprendizajes niños y jóvenes en dicha área.

3.1. COMPRENDIENDO EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES

Actualmente, la interacción entre los miembros que conforman el grupo clase es concebida como un potente recurso para el aprendizaje en los centros educativos y particularmente para el trabajo que realiza el profesorado, como un recurso natural presente en el aula. En el momento de planificar y estructurar la clase, los docentes toman en cuenta éste recurso como una manera de aprovechar al máximo los conocimientos y experiencias de sus aprendices, valorando las diferencias y semejanzas que posean (atención a la diversidad), con el fin de articular interacciones ajustadas y provechosas entre ellos, bajo determinadas condiciones, facilitando así sus aprendizajes y permitiéndoles ampliar y profundizar sus conocimientos.

De Lisi y Golbeck (1999) plantean que el aprendizaje entre iguales es una práctica educativa en que los estudiantes interactúan entre sí para alcanzar un objetivo. Topping (2005) define el constructo como la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la ayuda activa y el apoyo entre pares o compañeros.

Pero, no podemos olvidar que a pesar de la relevancia del aprendizaje entre iguales como una potente práctica educativa que promueve objetivos tanto en el área del currículum y de las competencias sociales haciéndolas efectivas, equilibradas y emocionalmente satisfactorias, sólo hasta hace unas décadas, ésta comenzó a ser considerada como un elemento enriquecedor y positivo en el aula. En la clase tradicional, donde se entendía la enseñanza como una transmisión de conocimiento, el profesor era el único depositario del saber, por lo cual las interacciones consideradas relevantes eran solamente las que se generaban entre éste y su alumnado (Duran y Vidal, 2004). Como apunta

Johnson (1981) la psicología educativa centró su foco de estudio en dicha relación ya que se entendía ésta como la única manera de generar aprendizajes en los alumnos, además de favorecer la socialización y desarrollo en general, considerándose a su vez poco influyente la interacción que pudiera establecerse entre los alumnos. Así, el autor señala que esta interacción entre los miembros de la clase fue concibiéndose como entorpecedora y perjudicial, restringiéndose y favoreciéndose por ende sólo en actividades extracurriculares.

Entendemos entonces que no era prioridad de estudio los aportes y ayudas que pudieran generarse entre pares, pues carecían de valor, ya que el planteamiento tradicional de la educación seguía un modelo lineal entre docente y alumno, concibiéndose al adulto como protagonista del proceso (depositario y transmisor del saber) y generador de beneficios académicos y, a su vez, los aprendices asumían un rol de receptores pasivos de la información.

De acuerdo a lo planteado por Duran y Blanch (2008), el modelo lineal de educación tradicional ha tenido dos consecuencias relevantes:

a) Limitación de la fuente de ayudas disponibles en el aula, ya que toda la ayuda pedagógica provenía del maestro, siendo limitada al ser correlacionada con el número de alumnos de la clase; y por otra parte teniendo una restringida capacidad de ajuste de la ayuda entregada a los niños y jóvenes con mayores necesidades de apoyo.

b) Sensación de soledad producida por creerse el único responsable de ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos y cada uno de los estudiantes, pudiendo acompañarse también de sensación de fracaso si el profesor no alcanzaba los objetivos que se había propuesto desarrollar.

Actualmente, producto de la evolución en los paradigmas de estudio en el ámbito de la psicología de la educación y de la enseñanza- aprendizaje, dicha la situación se ha revertido y se valora de manera significativa la relación e interacción entre los alumnos en el contexto escolar para el aprendizaje de nuevos conocimientos y competencias. El aprendizaje entre iguales (*peer learning*), es considerado también como un valioso recurso para la actual educación inclusiva, concebida para promover el éxito y participación de todos los miembros del aula de clases.

3.1.1. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DEL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES

En primera instancia es importante aclarar en este marco teórico, qué se entiende desde la literatura científica por “iguales” (*peer* en la literatura anglosajona). Falchikov nos entrega una explicación aclaratoria para el término -el cual será utilizado como genérico y definitivo para nuestro

trabajo: “*a peer is someone of the same social standing and peer group consist of those of the same status whith whom one interacts*” (Falchikov, 2001, p.1).

De esta manera el grupo clase es un buen ejemplo de una agrupación donde los integrantes comparten el mismo status social, con conocimientos que les han permitido acceder a ese nivel, además de unas características y antecedentes propios y diferentes entre sí, que como un todo lo constituyen en un grupo poseedor de una fuente de recursos naturales inagotables para su propio aprendizaje y el trabajo educativo que realiza el profesor.

Como señalan Coll y Colomina (1990), las primeras investigaciones en torno al aprendizaje entre iguales fueron impulsadas por las teorías de corte cognitivo y constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, enfocadas a integrar los procesos cognitivos y las pautas interactivas en un marco explicativo común. Colomina y Onrubia (2001) destacan que el aprendizaje escolar desde estos enfoques, se entiende como un proceso constructivo de carácter social, interpersonal y comunicativo, siendo a su vez la enseñanza también un proceso de estructuración y guía, a través de apoyos y soportes diversos para el aprendizaje. A partir de ello, se da origen a las investigaciones centradas en el análisis de la dinámica interactiva y comunicativa que se establece entre los estudiantes en situaciones de aprendizaje entre iguales. De esta manera los autores proponen varios mecanismos explicativos para ella, destacándose: el conflicto entre puntos divergentes, la regulación mutua a través del habla y el apoyo mutuo relacionado con los aspectos afectivos y motivacionales implicados.

Por lo cual, en el presente trabajo, repasaremos los estudios de la psicología cognitiva realizados por Piaget como un referente en el cual sienta sus bases el aprendizaje entre iguales y también las investigaciones posteriores derivadas de ésta teoría, llevadas a término por los investigadores de la Escuela de Psicología Social de Ginebra. Seguidamente revisaremos los significativos aportes de Vygostky y sus colaboradores desde el constructivismo sociocultural, como otro de los pilares fundamentales en la temática tratada, derivándose de este enfoque teórico principalmente, los postulados del lenguaje como instrumento fundamental en el marco de la interacción entre iguales, y el análisis del discurso en éstas interacciones como un potente mediador de conocimientos y apoyos. Finalmente, se abordarán otras teorías relevantes en el marco del aprendizaje entre iguales, como las teorías de la motivación, del aprendizaje basadas en la mente y de las diferencias individuales.

3.1.1.1. TEORÍA DE PIAGET Y DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA SOCIAL DE GINEBRA

Coll y Martí (2001) señalan que Piaget concebía el conocimiento como resultado de una interacción entre sujeto y objeto, pudiendo este conocimiento cambiar y evolucionar, por esto Piaget se ocupó de estudiar los mecanismos y procesos mediante los cuales se producía esta evolución en estadios de menor a mayor conocimiento. Dichos estadios se caracterizaban por la forma especial en que los esquemas se organizaban y combinaban entre sí formando estructuras mentales. Los autores señalan que para alcanzar el desarrollo cognitivo, Piaget sostenía que hacían falta tres factores: la maduración, la experiencia con los objetos y la experiencia con las personas, pero además evocaba un cuarto factor que favorecería la explicación de la direccionalidad y el carácter integrador del desarrollo mental, la equilibración. Éste factor coordinaría y haría posible la influencia de los tres componentes antes mencionados asegurando un equilibrio en los intercambios entre sujeto y medio ambiente.

Piaget (1978) sostiene que cuando el individuo actúa sobre el objeto (sujeto, artefacto, medio), intenta realizar una interpretación de lo que está afrontando, de esta manera la equilibración previa sufre un desequilibrio, el individuo entonces recurre a compensaciones en sus esquemas cognitivos previos que le permitirá remediar ciertos defectos o limitaciones de las construcciones anteriores, transformando y asimilando las interpretaciones a sus estructuras mentales, provocando finalmente una re-equilibración. El producto final de una nueva reconstrucción es entendida como la evolución del conocimiento. Piaget plantea que las re-equilibraciones sólo en ciertas circunstancias constituyen regresos al equilibrio anterior, por el contrario las fundamentales para el desarrollo del sujeto consisten en las formaciones no solamente de un nuevo equilibrio, sino también de un equilibrio mejor en general.

Así podemos entender que la tesis del autor en la línea del aprendizaje entre iguales, haría referencia a que los niños enriquecen y amplían sus conocimientos a través de interacciones con otros niños. Ello se produciría gracias a una perturbación exterior en su equilibrio, viéndose afectado su esquema cognitivo al intentar comprender e integrar la nueva información y los conocimientos aportados por los otros, alcanzado posteriormente luego de la transformación y asimilación, un conocimiento más profundo en sus esquemas (regulación). En palabras de Piaget (1983), el desarrollo intelectual consistirá en la construcción de mecanismos reguladores que aseguren el equilibrio en las etapas evolutivas que va vivenciando el sujeto, compensándose así el número de perturbaciones crecientes que se irán sucediendo en su desarrollo.

Asimismo, como señalan Del Caño, Elices y Palazuelos (2003) en la mayor parte del trabajo de Piaget se ignoró el papel del componente social en el desarrollo cognitivo, sin embargo es posible encontrar en sus primeros estudios alusiones a éste factor como parte del proceso cognitivo.

Continuando con el trabajo Piagetiano, los investigadores de la Escuela de Psicología Social de Ginebra: Doise, Mugny y Perret-Clermont, retomaron los postulados del trabajo inicial de Piaget respecto a la temática, reformulando su teoría e intentando explicar desde una perspectiva social los mecanismos que influyen en el desarrollo intelectual, y destacando el conflicto sociocognitivo entre los participantes de una interacción social como causal del progreso.

Del Caño, Elices y Palazuelos (2003) recogen trabajos que afirman que la finalidad del nuevo enfoque consiste en describir y replantear algunos de los mecanismos de acción por los cuales los funcionamientos socio-cognitivos que tienen lugar en las interacciones pueden influir en la actividad cognitiva individual y por ende provocar progresos. De este modo, Mugny y Doise (1983) plantean que la concepción que ellos adoptan es interaccionista y constructivista, porque el sujeto al actuar sobre el medio ambiente construye sistemas de organización de la acción sobre lo real, ya que a través y gracias a la coordinación con otros es capaz de elaborar sistemas coordinados de acciones para ser reproducidos más tarde por sí mismos.

Entendemos entonces que el sujeto al enfrentarse a otros en una interacción social, se encontrará con sus propios puntos de vista y conocimientos sobre una situación determinada, que pueden ser o no correctos, pero que sin embargo aportan una mirada diferente y en muchos casos enriquecedora para las ideas previas que se poseían, lo cual originará finalmente el conflicto sociocognitivo. Al intentar encontrar un consenso entre ambas visiones este conflicto generará nuevas interpretaciones, es decir, ganancias socio-cognitivas para los participantes, que se evidenciarán posteriormente en los progresos y conocimientos que éstos habrán adquirido.

Mugny y Doise (1983) hacen una reflexión sobre las ganancias del conflicto sociocognitivo para el sujeto cuando se interactúa con iguales, éstas serían: a) el niño toma conciencia de que existen otras respuestas, no sólo la suya; b) otro sujeto es capaz de entregar consignas para la elaboración de un nuevo modelo cognoscitivo; c) existe mayor probabilidad de que el niño sea un sujeto activo cognoscitivamente.

Asimismo, de manera unificadora Fiz (1993) recoge las conclusiones de las investigaciones llevadas a término por Doise, Mugny, Perret-Clermont y Saló, siguiendo el esquema realizado por Doise y destacando seis conclusiones derivadas de los trabajos:

- La superioridad del trabajo colectivo frente al individual: Las interacciones interindividuales son superiores a las coordinaciones intra-individuales, por ende su aporte al desarrollo cognitivo es superior. Sin embargo esto no es automático, dependerá de cómo se organice y estructure la interacción social, la naturaleza de la tarea puesta en marcha y la propia relación social que establezcan los participantes.
- Progresos individuales después de la interacción: Las investigaciones demostraron que la interacción social favorece la interiorización del progreso y el desarrollo cognitivo.
- Los progresos consecutivos al trabajo interindividual son auténticos: Los individuos pueden generalizar sus progresos y además, estas ganancias perdurarán en el tiempo.
- El conflicto socio-cognitivo origina por la oposición, respuestas diferentes y contradictorias para el/los sujeto(s). El conflicto de los puntos de vista, respuestas, afirmaciones, es la fuente del progreso para quienes participan de la interacción social.
- Prerrequisitos: El/los participante/s de la interacción social debe/n poseer un nivel de competencia inicial que le permitan entender el conflicto (tener su propia opinión o punto de vista y entender que existen otras respuestas diferentes a la suya) para poder beneficiarse de la interacción. Esta proposición hace referencia a las ganancias que Mugny y Doyse destacaban en párrafos anteriores. Los prerrequisitos serán útiles para estructurar y regular las condiciones en que se desarrolla la interacción social, ya que se resolverá de mejor manera un conflicto en un contexto cooperativo que en uno de competición, obteniéndose por ende más ganancias cognitivas en la primera situación.
- Marcaje social: El sujeto diverge entre las interpretaciones que elabora producto de la interacción social y los esquemas cognitivos que posee, de esta manera al comparar estas respuestas contradictorias se dará origen a una nueva respuesta producto del conflicto sociocognitivo ocasionado.

Así, desde el presente marco de referencia, comenzando por los estudios de Piaget y prosiguiendo posteriormente por los investigadores de la Escuela de Psicología Social de Ginebra, se pone en evidencia el potencial de las interacciones sociales entre los sujetos para la ampliación y profundización del conocimiento. Se destaca el conflicto sociocognitivo como el medio causante de las ganancias en este sentido.

Autores como De Lisi y Golbeck (1999) hacen una revisión de las investigaciones llevadas a término bajo éstas influencias teóricas, destacando que existe evidencia acerca de que las interacciones entre compañeros pueden promover el avance en el rendimiento. Así mismo subraya que el diálogo y la discusión sirven para apoyar el cambio con mayor eficacia que el trabajo independiente, siempre y cuando estas interacciones estén planificadas cuidadosamente y ajustadas a las capacidades de los alumnos. Pero, por otra parte, los autores también hacen énfasis en las limitaciones encontradas en estos estudios, ya que ninguna de estas investigaciones fue implementada en el aula; asimismo el cambio observado se restringe a las mediciones pre test v/s pos test, siendo necesaria la complementación de estas mediciones con la caracterización de los procesos individuales de aprendizaje; y finalmente, estos trabajos no superaron la dificultad de medir las generalizaciones y duración del cambio cognitivo.

3.1.1.2. TEORÍA SOCIO-CULTURAL DEL APRENDIZAJE.

“Los cambios históricos que se producen en la sociedad y en la vida material conllevan, al mismo tiempo, otros cambios en la naturaleza humana -en la conciencia y conducta.

(Cole y Scribner, 1979, p.25).

Este postulado, y en general la teoría de Marx respecto al cambio social, identifican de manera especial el pensamiento de Vygotsky, el promotor de la teoría sociocultural. Wertsch (1988), al realizar una aproximación personal a la obra de Vygotsky, señala que los tres temas que constituyen el núcleo de su teoría son: a) la creencia en el método genético o evolutivo; b) la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en los procesos sociales; y c) el principio de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan como mediadores. En una definición integradora del trabajo de Vygotsky, Wertsch señala que se concibe el desarrollo en términos de aparición y transformación de las diversas formas de mediación y su noción de interacción con los procesos psicológicos superiores involucra ineludiblemente a los mecanismos semióticos.

Los postulados de Vygotsky son de vital relevancia en el marco del aprendizaje entre iguales, ya que al tratar los orígenes sociales de los procesos psicológicos superiores hace referencia directa al funcionamiento interpsicológico a través evidentemente de la interacción social de los individuos, lo cual queda reflejado en su formulación de la “Ley genética general del desarrollo cultural”. Explica que cualquier función psicológica aparece dos veces, en dos planos distintos, primero en un plano social entre las personas, en una categoría interpsicológica, y luego en un plano individual, donde la

internalización transforma el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones. La internalización es entendida como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se han realizado en un plano externo- o interpsicológico- pasan a ejecutarse en un plano interno- o intrapsicológico-. Un aspecto relevante es que Vygotsky concibe la actividad externa en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente (signos: poseedores de significados en sí mismos, o herramientas), argumentando que las propiedades de éstos proporcionan la clave para entender la aparición del funcionamiento interno.

Para que la internalización de las funciones superiores se produzca por parte del sujeto como lo define Vygotsky (1979), es necesario referirnos a la zona de desarrollo próximo (ZDP) que es definida por el mismo como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad individual de resolver una situación problemática, y el nivel de desarrollo potencial, establecido a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero con mayor competencia. Así la ZDP es un rasgo esencial del aprendizaje, este último despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con otros y en cooperación con un semejante, y una vez que se haya internalizado estos procesos se convertirán en parte de los logros evolutivos del niño.

Dentro de la visión de Vygotsky podemos entender que se facilitará al menor la posibilidad de alcanzar la zona de desarrollo próximo gracias a la mediación de otro individuo que posea más competencia que él, pero que sin embargo compartan entre ambos un espacio de “intersubjetividad”. Es decir que compartan algunas representaciones de los conocimientos que se abordarán en una actividad, manejando idealmente unos referentes comunes que facilitarán el desarrollo de este proceso. El papel del mediador consistirá en brindar y ajustar las ayudas pedagógicas necesarias (a través de preguntas, ejemplos, explicaciones entre otros) para que el aprendiz pueda avanzar desde su nivel de desarrollo real (- lo que ya sabe-) al nivel de desarrollo próximo, favoreciendo así la transformación y profundización de los conocimientos y significados.

Una herramienta vital en el proceso de interacción social, y que Vygotsky concebía como instrumento del pensamiento, es el lenguaje (Del Caño, Elices, Palazuelos, 2003). Como bien señala Mercer (2001), para Vygotsky el lenguaje tenía dos funciones, primero como instrumento de comunicación o instrumento cultural, utilizándose para compartir y desarrollar conjuntamente el conocimiento, la cultura, que permite la existencia y la continuidad de la vida social entre las personas; y segundo, al inicio del desarrollo de los infantes, empleándose como instrumento psicológico, para organizar los pensamientos, razonar y revisar las acciones.

Así con la ayuda del lenguaje los niños crean un sin fin de posibilidades respecto a las actividades y desafíos se les impone día a día. El lenguaje les permite planificar, analizar, hipotetizar, reflexionar, comparar, formular respuestas, controlar su conducta y así poder enfrentarse a situaciones problemáticas o dilemas que se presentan tanto en la vida cotidiana, como en el contexto escolar.

La relación que establece Vygotsky entre pensamiento y lenguaje en el niño es significativo, al plantear que en el desarrollo ontogenético ambos provienen de distintas raíces genéticas y que el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, es cuando lenguaje y actividad práctica convergen. Explica que cuando el lenguaje hace su aparición junto con el empleo de signos y se incorpora a cada acción realizada, éste se transforma y se organiza a parámetros totalmente nuevos. Es así como antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño comienza por el contexto ayudándose por el lenguaje, un elemento que le permitirá establecer cada día nuevas relaciones con el entorno y la organización de su propia conducta.

Un ejemplo de ello es que al alcanzar cierta edad los infantes deben ingresar al sistema escolar, para ello necesitan poseer algunas competencias básicas, entre ellas el poder utilizar el lenguaje oral para poder comunicarse, es decir dar a conocer intereses, motivaciones, interrogantes, preocupaciones, demandas y principalmente establecer interacciones sociales con sus pares y sus profesores. Generalmente en una primera etapa no existen mayores problemas (exceptuando situaciones en que el menor no pueda comunicarse a través del lenguaje oral), en la segunda etapa cuando se deben adquirir los signos para el desarrollo de la lectoescritura y así poder alcanzar desarrollar otras funciones cognoscitivas como lo señala Vygotsky, la situación puede ser más compleja, en el caso de niños que posean dificultad para adquirir ésta competencia.

En palabras de Vygotsky los signos y las palabras sirven a los infantes en primer lugar y sobre todo, como un medio de contacto social, por lo cual la adquisición de estos signos y herramientas constituyen un pilar fundamental en el aprendizaje entre iguales, sin la adquisición de ellos es imposible realizar la mediación para que las funciones psicológicas primarias evolucionen a superiores.

El trabajo de Vygotsky y sus colaboradores pone de manifiesto consignas claras en lo que refiere a la interacción entre los sujetos (pares, niño-adulto) para el desarrollo cognoscitivo y el aprendizaje entre iguales desde el marco de la interacción social, destacando el papel del mediador como antes se ha señalado, en un lugar fundamental. Esta teoría plantea una visión más amplia e integradora que la presentada por Piaget y la Escuela de Psicología Social de Ginebra, que a pesar del trabajo pionero en este sentido y la involucración del sentido social en la interacción para el aprendizaje, fijaron su foco de estudio siempre en el niño como único protagonista del proceso de

interacción, sin otorgar un papel fundamental al mediador social, quien provocaba el desequilibrio y reequilibrio cognitivo, con el producto final de poder favorecer la construcción de nuevos aprendizajes por parte del sujeto.

Engel (2008) plantea que los postulados vygotskyanos han apoyado e impulsado investigaciones encaminadas al estudio de las relaciones entre la interacción social y el discurso, y la construcción de significados entre alumnos y entre éstos y el profesor. A continuación, quisiéramos profundizar en el papel del discurso como uno de los rasgos distintivos del aprendizaje entre iguales.

3.1.1.3. EL LENGUAJE COMO INSTRUMENTO Y LA RELEVANCIA DEL DISCURSO ENTRE IGUALES EN EL AULA

Como señalaba Vygotsky y que ha sido comentado en el apartado anterior, el lenguaje es un instrumento de mediación fundamental en el aprendizaje escolar entre los estudiantes, y entre éstos y el adulto (profesor). Littleton y Light (1999) destacan que investigadores de diferentes orígenes teóricos y enfoques metodológicos han puesto de relieve la importancia de la interacción comunicativa y sus diferentes facetas, destacando el importante papel de los conflictos, la planificación y la negociación.

Coll (2001) sostiene que los estudios respecto al lenguaje en el contexto educativo recién en la década de los ochenta cobran real importancia para la investigación, ya que desde ese momento el lenguaje de profesores y estudiantes es considerado como el instrumento por excelencia con que cuentan los miembros del aula para compartir actividades, co-construir significados y atribuir sentido a lo que aprenden. El impulso recibido por la investigación en ésta área en la década de los ochenta, se relaciona con los nuevos enfoques teóricos emergentes de la época de corte constructivista con orientación socio cultural y lingüística.

Coll recoge los elementos que fueron planteados en una primera línea de investigación por Green (1983), y que marcaron un hito importante en el estudio del discurso en el aula, como un esfuerzo por buscar coincidencias y puntos comunes en los planteamientos e investigaciones en el área hasta esa época. Estos fueron: interacción cara a cara que tiene lugar en el aula como un proceso gobernado por reglas; las actividades desarrolladas por alumnos y profesores en el aula y sus interacciones, son el resultado de un proceso de co-construcción entre éstos; el significado depende de contexto específico en el que se manifiesta; la comprensión y construcción de significados sobre los contenidos requiere de procesos cognitivos de naturaleza inferencial; se conciben las aulas como

entornos comunicativos con unas características propias; y, la enseñanza como un proceso comunicativo asimétrico.

Como reseña la literatura, dicha área de estudio posee diversos enfoques teóricos e intereses de investigación, estas diferentes posiciones teóricas y sus investigaciones han brindado al estudio sobre el análisis del discurso una visión más bien fragmentada, debido a los intereses que priman en cada ámbito de estudio. En un intento de construir un marco conceptual explicativo desde la perspectiva etnográfica a través del análisis del discurso, Gee y Green (1998) plantean unas dimensiones claves para entender este proceso: significados situados, modelos culturales, el quehacer de los miembros de un grupo en la interacción, el carácter reflexivo del lenguaje y la intertextualidad.

Respecto a las interacciones comunicativas que se dan en el aula en el discurso entre los pares, uno de los referentes más destacados en el área es Barnes, quien hace la primera descripción de los usos del lenguaje en éste contexto. Díaz-Ordaz (2009) por su parte plantea que Barnes, en deuda con Sapir, Vygotsky y Bruner, concibió en sus trabajos el lenguaje como medio para aprender a participar en la vida social y como una herramienta para poder entender e interpretar la realidad.

Barnes (1976) plantea que existen dos posibles usos del lenguaje, el habla de presentación (o de redacción en el caso de la escritura) y el habla exploratoria. El habla de presentación abarcaría todo tipo de exposiciones, explicaciones que los estudiantes dan a conocer para mostrar su punto de vista, sin confrontarlas o revisarlas en algún momento, teniendo ésta un sentido acumulativo. En cambio, en el habla exploratoria se concibe el lenguaje como una forma de pensar en voz alta sobre los propios conocimientos y los de otros, reinterpretándolos. Éste tipo de habla que, como señala Barnes, permite que el conocimiento se vaya co-construyendo y sea evidenciado claramente por los mismos participantes. Barnes y colaboradores (Barnes y Todd, 1977), sin embargo, dejan en claro que no de todos los diálogos se obtendrán resultados satisfactorios, ni estarán orientados al habla exploratoria.

Más tarde, en trabajos en la década de los noventa, surgen referentes que serán también cruciales para entender el discurso en el aula. Nos referimos a las investigaciones desarrolladas por Mercer y sus colegas, quienes en la línea de estudio de Barnes y Todd, desarrollan un planteamiento que permite identificar descripciones de los intercambios comunicativos enfocados en resolver problemas intelectuales a los alumnos y progresar en su comprensión. Además, Mercer (1997) subraya algunas condiciones favorables que permitirían la presencia del tipo de conversación que reporta más beneficios para los estudiantes, entre ellas se destacan: a) establecer intercambios comunicativos al ejecutar una tarea; b) actividad concebida y diseñada en términos cooperativos y no competitivos o individualistas; c) comprensión y definición por los miembros de los objetivos o propósitos de la tarea; d) desarrollo de reglas básicas en torno a la actividad que promuevan

intercambio y participación conjunta de las ideas de todos los participantes (claridad, justificación, crítica constructiva).

Durante las interacciones verbales que los niños realizan entre ellos al ejecutar actividades en pequeño grupo o en pareja, Mercer ha podido identificar a través de un análisis como parte de un proyecto¹, tres tipos de conversaciones dadas comúnmente en las aulas: a) conversación de discusión -se destaca porque los participantes están en desacuerdo y toman decisiones individuales-; b) conversación acumulativa -los participantes construyen un dialogo positivo, pero no crítico sobre las aportaciones de otro-; c) conversación exploratoria -se caracteriza porque los miembros del grupo o pareja tratan de forma crítica, pero constructiva las ideas expresadas por ellos mismos y los demás. Así los estudiantes construirán un conocimiento que se justificará abiertamente, siendo el razonamiento visible y mucho más evidente que en los otros dos tipos de conversaciones-.

El objetivo de la descripción realizada por el autor, más que ofrecer una categorización de los tipos de conversación, es convertirlos en formas sociales características de pensamiento, que faciliten la comprensión de cómo las personas utilizan las conversaciones cotidianas para pensar en conjunto, debiendo realizarse para ello un análisis de los intercambios verbales que operan a tres niveles: lingüístico, psicológico y cultural, permitiendo percibir en qué etapa se encuentran los participantes, por ejemplo si su comportamiento es competitivo o cooperativo, y si participan en un reflexión crítica o más bien en una aceptación mutua de ideas (Mercer, 2001).

También los defensores de los enfoques dialógicos de interacción en el aula sostienen que el hablar en el desarrollo de la clase es fundamental para el proceso de toma de significado y por ende para el aprendizaje (Mortimer y Scott, 2003). La educación dialógica o pedagogía dialógica (Alexander, 2008) pone en evidencia que a través de las condiciones adecuadas, especialmente las que se hacen presente en la conversación exploratoria, se estimula el desarrollo de habilidades de razonamiento, siendo ello comprobado a través de varios estudios sobre las ganancias de aprendizaje obtenidas en matemáticas, lengua, ciencias y otras materias (Mercer, Dawes, Wegerif, y Sams, 2004; Mercer y Sams, 2006; Rojas-Drummond, Littleton, Hernández y Zúñiga, 2010). Para ello se requerirá que los maestros y los alumnos comenten de manera activa y constructiva las ideas de otros, planteando preguntas y llegando a interpretaciones compartidas por todo el grupo.

Para alcanzar este fin y también para garantizar que las condiciones adecuadas estén presentes en el tipo de conversación que se pretende promover en los estudiantes, el rol del profesor será crucial en la interacción entre iguales y/o entre el grupo y éste. Investigaciones en el área han demostrado que

¹ Proyecto SLANT (*Spoken Language and new technology* de la *University of East Anglia* y la *Open University*. En Mercer (1994), *The quality of talk in children's joint activity at the computer*, *Journal of Computer Assisted Learning*, 10, 24-32.

la interacción verbal entre díadas de estudiantes y su profesor mientras realizan la actividad sirve al maestro para ir comprobando la comprensión que estos alcanzan, las dificultades que se presentan y los aprendizajes logrados (Coll y Onrubia, 1999), o también como una valiosa estrategia de andamiaje de nuevos conocimientos (Coll y Rochera, 2000; Rochera, 2000).

Un punto interesante en este trabajo es mostrar la diferencia entre la interacción verbal que se produce entre alumnos y maestros, y sólo entre éstos (se entiende que el profesor estará presente pero como un apoyo secundario, ya que monitoreará el trabajo como observador) al desarrollar una actividad, ya que en el marco de nuestra investigación entendemos que en un primer tiempo y como apuntaba Coll, las interacciones comunicativas entre profesor-alumno fueron el punto de partida respecto a la investigación en dicha área y por lo tanto recibieron más atención. Por ende los trabajos sobre análisis del discurso entre iguales parten de ellos, por lo cual se hace necesario revisar ambas vertientes de estudio para brindar un panorama claro y coherente para el presente estudio.

Sinclair y Coulthard (1975) en el primero de los casos -interacción profesor- alumno/s- identifican el IRF (iniciación, respuesta y feedback) como la forma básica de interacción en el aula. La iniciación (I) en ésta secuencia se entendería normalmente como la pregunta formulada por el profesor a su alumno, luego le seguiría la respuesta (R) dada por el alumno para responder a la interrogante y finalmente se daría el feedback (f) o la retroalimentación del profesor a la respuesta entregada por el alumno. Sin embargo, como destaca Wells (2001) no habría un acuerdo unánime entre los investigadores en el área, respecto a la secuencia IRF, debido a que no en todas las aulas esta secuencia se constataría y además las preguntas iniciales no serían la única táctica para poder comenzar una interacción entre alumnos y maestro. El autor no se sitúa ni a favor, ni en contra del diálogo triádico, ya que argumenta que la puesta en marcha de éste dependerá de los fines con los que se implementa y los objetivos generales en que se inscribe. Apunta desde una visión más amplia de la interacción, que la F se relacionaría más con el seguimiento y retroalimentación, que en el sentido estricto de la evaluación. De esta manera el maestro al realizar este último paso de la secuencia podría promover nuevos ciclos de intercambios a través del lenguaje.

En el estudio que nos ocupa, nos interesa conocer en profundidad como se presenta esta interacción entre alumnos y como señalábamos anteriormente, su estudio se deriva por supuesto de los primeros estudios basados en la interacción profesor-alumno. Como explican Graesser, D' Melo y Person (2009) cuando se implementa la tutoría entre iguales, el alumno tutorado puede poseer la concepción de que se replicará el modelo de interacción al que está condicionado en el aula tradicional (IRF), sin embargo al conocer la propuesta de trabajo sabrá que la interacción con su compañero será diferente. Los autores plantean que sólo en los casos en que los tutores posean bajas habilidades para ejercer su rol, imitarán el modelo de interacción tradicional IRF, porque en la

mayoría de los casos existirá una tendencia en que tutor y tutorado afronten juntos los dilemas y problemáticas que les plantea la actividad. Graesser y sus colegas (Graesser y Person, 1994; Person y Graesser, 1999) plantean que en el contexto de la tutoría, tutor y tutorado seguirían los siguientes cinco pasos:

1. El tutor formula una pregunta o ofrece un problema (I)
2. El tutorado responde a la pregunta (R)
3. El tutor ofrece retroalimentación o feedback (F)
4. Tutor y tutorado mejoran colaborativamente la calidad de la respuesta (C)
5. El tutor evalúa la comprensión de la respuesta (E)

Los autores están de acuerdo en plantear que el cuarto paso (C) marca la diferencia en la interacción entre pares, y se destacaría como la colaboración establecida entre tutor y tutorado para alcanzar el objetivo de la tarea. Como argumentan Person, Kreuz, Zwaan y Graesser (1995) el paso cuatro se fundamentaría en las reglas implícitas que facilitarían una conversación, que fueron descritas por Grice, quien propuso que todo diálogo está gobernado por el principio de cooperación como regla general. Se entiende que los participantes de la interacción harán su mayor esfuerzo para colaborar en ella y contribuir con su conocimiento, pero se sugiere también que dicha cooperación se puede ver aumentada por varios elementos del discurso: calidad de la información (dar información verdadera), la cantidad (sólo lo necesario), relevancia y forma (breve, ordenado, evitando la ambigüedad).

Como destacan Person y Graesser (1999) en el paso cuatro, ambos alumnos colaboran para mejorar la calidad de la contribución, por eso se afirma que se desarrollarían diferentes tipos de conductas dialógicas, como:

- *Hinting*, referida a dar pistas, insinuar, en lugar de que el tutor entregue simplemente la respuesta totalmente construida a su tutorado cuando este ha cometido un error. Permitiendo compartir la carga cognitiva que demanda la tarea.

- *Prompting*, se entendería como una inducción a la respuesta por parte del tutor al tutorado. El tutor comenzará el discurso con una frase que incluya información relevante para el tema a resolver y luego hará una pausa; la pausa y la entonación de la contribución del tutor será señal para que el aprendiz complete la respuesta.

- *Splicing*, representada por el enlace o unión de las aportaciones cuando ambos miembros están desarrollando la conversación y sus ideas se entrelazan. Como apuntan los autores este enlace o empalme de ideas requiere de un alto grado de cooperación entre los participantes. Generalmente son

los tutores quienes interrumpen para poder añadir información al discurso del tutorado y así completar o corregir la frase.

-*Pumping*, hace referencia a la extracción de información que realiza el tutor con su tutorado a través de una retroalimentación positiva, neutra o también con demandas explícitas. De esta manera el tutor situará la carga cognitiva en su compañero, para que haga un esfuerzo en alcanzar el razonamiento que necesita para resolver la tarea, y monitoreará si este se realiza favorablemente o no.

-*Summarizing*, cuando tutor y tutorado han construido una respuesta conjunta en el paso cuatro de la secuencia IRFCE, el tutor puede pedir a su aprendiz que realice un resumen de la tarea afrontada, esto ayudaría adicionalmente a éste último para demostrar el dominio que ha alcanzado del contenido.

Recapitulando podemos entender que en la interacción entre pares, el esquema del IRF presente en las interacciones entre alumnos y profesores no se repite, más bien se ve enriquecido por la co-construcción del diálogo que se establece entre ambos (C) y una evaluación final por parte del tutor (E). Las estrategias que pone en marcha el tutor, además de los elementos que ya juegan a favor en este tipo de agrupación (lenguaje próximo y simple entre pares, confianza, empatía), harían que este método permita la cooperación entre los miembros para que ambos alcancen aprendizajes a través de la interacción.

Respecto a investigaciones representativas en el área, quisiéramos hacer referencia a los trabajos desarrollados por Duran (2002) y Duran y Monereo (2005), quienes a partir de una experiencia de tutoría entre iguales (fija y recíproca) con alumnos de educación secundaria en el área de la composición escrita (incluyendo también actividades de comprensión lectora), determinan el itinerario discursivo mayormente utilizado por los jóvenes al realizar una tarea cooperativa. En relación al intercambio de mensajes se utilizó una categorización fundamentada en la estructura de interacción propuesta por Graesser y Person (IRF), añadiéndosele la colaboración y evaluación. Dentro de la colaboración se identificaron categorías que se agruparon en dos bloques, en primer lugar las referidas a la configuración de mensajes de **colaboración**: “Cooperación interrogante” (invitar al compañero a ofrecer una respuesta desconocida) y “Cooperación de acoplamiento” (unir o enlazar una nueva información con lo que se decía para hacer significativo su contenido), éstas se caracterizan por una simetría o mutualidad en la pareja y la negociación en la construcción del conocimiento. Y en segundo bloque encontramos los mensajes **tutoriales**, donde se destaca: “Cooperación pistaada” (ayudas para que el compañero encuentre por sí mismo la respuesta) y “Cooperación de extracción” (a través del feedback positivos o neutros, o requerimientos explícitos para extraer una información), ambos se caracterizan por la asimetría del intercambio y la ayuda o asistencia en forma de andamios. Se evidenció el predominio de ciertas configuraciones del mensaje

respecto a los roles, por ejemplo los mensajes de tipo tutorial fueron más frecuentes en los tutores, mientras que los intercambio de tipo colaboración-cooperación fueron detectados en mayor número en los tutorados. De esta manera los resultados también mostraron respecto a los itinerarios seguidos por los alumnos en el intercambio de mensajes, tres tipos: secuencia tradicional IRF; estructura IRCE o tutorial; y la secuencia ICE o propiamente colaborativa. En la primera estructura se registran un alto número de mensajes, ésta seguía el itinerario tradicional, sin embargo en el tercer paso (F) feedback la retroalimentación entregada por el tutor generó más mensajes de retroalimentación para el tutorado, dando pie al inicio de nuevos ciclos de interacción discursiva. La secuencia IRCE comienza al igual que la anterior para generar una respuesta, que por medio de una cooperación guiada por el tutor, se mejora a través de un circuito de intercambios de cooperación para alcanzar la respuesta, y que es delimitada (finalizando el circuito de intercambio) y finalmente siendo evaluada por el tutor. Y por último la secuencia ICE muestra que después de ser generada la pregunta de inicio (I) por el tutor, ambos estudiantes entran en una serie de intercambios de cooperación para construir conjuntamente la respuesta, donde el tutor es el encargado de dar por acabada esta etapa y pasar a la evaluación (E).

Las contribuciones de estos estudios muestran itinerarios específicos de los alumnos en torno a una tarea, donde cooperan o colaboran para alcanzar el objetivo de la actividad encomendada. Destacando que en todo momento, el tutor es responsable de modular éste intercambio a través de diferentes tácticas para promover la construcción de aprendizaje junto a su tutorado. Sin duda ambas investigaciones sientan las bases para trabajos futuros respecto al análisis del discurso en interacciones entre iguales, con actividades que sean llevadas a cabo bajo diseños previamente estructurados respecto a las tareas a realizar por los aprendices.

Para cerrar el presente apartado, quisiéramos añadir que queda en evidencia que el lenguaje es un instrumento de vital importancia en las aulas y que garantizará, dependiendo de las condiciones, el aprendizaje de los estudiantes, la reflexión, la metacognición sobre los procesos realizados, la opinión consiente y argumentada sobre eventos o hechos, y por sobre todo la cooperación en la ejecución de tareas, construcción conjunta de conocimiento y de significados compartidos.

3.1.1.4. OTRAS APORTACIONES TEÓRICAS RELEVANTES

A continuación serán presentadas otras aportaciones teóricas relevantes en el marco explicativo del aprendizaje entre iguales y que han sido sintetizadas principalmente por Kagan y Kagan (2009). Los autores destacan que las teorías de la motivación, de la mente y de las diferencias individuales juegan un papel explicativo en la promoción del aprendizaje entre iguales, cuando estos interactúan bajo diseños cooperativos de enseñanza-aprendizaje.

a) Teorías de la Motivación

Son planteadas cuatro teorías de la motivación que ayudarían a explicar el aprendizaje entre iguales, ellas son: la jerarquía de necesidades de Maslow; la teoría de flujo de Csikszentmihalyi; teoría del optimismo/ pesimismo de Seligman (*Seligman's optimism/ helplessness*); y el modelo de Hunter (*Hunter's ASK IF I -Anxiety, Success, knowledge of results, interest, feeling tone and intrinsic motivation-*).

1. Jerarquía de necesidades de Maslow (*Maslow's Hierarchy of Needs*)

La teoría de Maslow (1954) se vincularía a nuestra temática de estudio, ya que se afirma que cuando se pone en marcha el aprendizaje entre iguales a través de diseños cooperativos las necesidades planteadas en la jerarquía quedarían satisfechas rápidamente, gracias a la organización social que requiere este tipo de metodologías. Como destaca Jolliffe (2007), por ejemplo, cuando nos sentimos inestables o angustiados, nuestra mente reacciona para protegernos, provocando que las vías activas para generar nuevo aprendizaje se bloqueen y no podamos acceder a niveles superiores de cognición y desarrollo.

Así la puesta en práctica de este tipo de diseños permitiría a los alumnos satisfacer muchas de las necesidades básicas –propuestas en la teoría de Maslow-, otorgándoles la oportunidad de concentrar sus esfuerzos en cubrir otros requerimientos de carácter superior que involucrarían por ejemplo la necesidad de estima y de autorrealización que a su vez incluye el aprendizaje y acceso a profundizar sus conocimientos.

La teoría de la jerarquización de las necesidades muestra entonces claras implicancias en el aprendizaje entre iguales, manifestando que los vínculos que se crean al trabajar en equipo, los roles asumidos y las retroalimentaciones que se reciban de los otros miembros, cumplirán un papel fundamental en la satisfacción de necesidades más básicas de acuerdo a la jerarquía, para poder concentrar los esfuerzos y acceder sin dificultad a las de nivel superior.

2. Teoría de Flujo de Csikszentmihalyi (*Csikszentmihalyi's Flow*)

Csikszentmihalyi (1997) acuñó el constructo de “flujo” como una explicación respecto a la confluencia de emociones, funciones cognitivas, afecto social y percepción de sí mismo. Plantea que cuando todos los elementos están reunidos se produce un flujo que reforzará el estado psicológico del sujeto, donde éste rendirá favorablemente en la actividad que ejecute, favoreciéndose así la concentración y una alta motivación. En dicho estado de flujo la ejecución de una tarea o actividad no será percibida como la realización de un esfuerzo, más bien el sujeto se sentirá entregado a la tarea y

absorbido por ella, perdiendo la noción del tiempo, de los intereses externos y hasta de la propia existencia (Gardner, Csikszentmihalyi y Damon, 2002). Como apunta Vaughan (2004) el flujo tiene más posibilidades de aparecer cuando nos hallamos en la zona comprendida entre la angustia y el aburrimiento, por ende la posesión de una capacidad modeladora superior asegura que entremos con mayor frecuencia en esa franja de sentimientos que lo propician.

En el aprendizaje cooperativo este hecho se entendería relacionado bajo las dos consignas básicas: el pedir y ofrecer ayuda. Esto es lo que ocurre en un equipo, el alumno que presente dudas o dificultades con alguna cuestión específica pedirá el apoyo de sus compañeros, los cuales intervendrán poniendo en práctica una variedad de estrategias para facilitar su aprendizaje. Y, por el contrario, si éste alumno considera que un compañero necesita de su ayuda la ofrecerá, desplegando también una gama de ayudas pedagógicas para favorecer el avance desde el nivel de desarrollo real al de desarrollo próximo, y así ampliar sus conocimientos.

Como bien explica Slavin (1996), el trabajo a través del aprendizaje cooperativo crea una situación en que la única opción que poseen los miembros del equipo para alcanzar sus metas personales es conseguir la meta del grupo, lo cual se concretará ayudando a sus compañeros y alentándolos en el trabajo, creándose de esta manera una situación de recompensas interpersonales que potenciará el logro de resultados exitosos. Los alumnos asumirán y se sentirán motivados a alcanzar el desafío gracias al monitoreo y percepción constante de ayudas recibidas de los pares, situándose sin dificultades en una zona de flujo que le mantendrá concentrados, productivos e interesado en la actividad.

3. Teoría del optimismo/ pesimismo de Seligman (*Seligman's optimism/ helplessness*)

Seligman (2003) promotor de la psicología positiva, la cual involucra de la felicidad, la excelencia y el funcionamiento favorable del sujeto, realiza un planteamiento positivo del individuo. Se entiende que si una persona está motivada o impotente, estas actitudes no se relacionan directamente con las recompensas recibidas, más bien con la contingencia de la recompensa

En el marco del aprendizaje entre iguales la recompensa más valorada es la aprobación de los pares. El alumno será reconocido por sus aportes y ayudas generadas hacia sus pares, recibiendo como recompensa la aprobación de sus compañeros. El reconocimiento de los esfuerzos y aportes, es un factor crucial siempre y cuando el estímulo sea entregado de acuerdo al nivel de esfuerzo que la tarea haya requerido, fomentándose en el alumnado la motivación, el interés y el optimismo por realizar una actividad e inversión de todos los esfuerzos en alcanzar el objetivo.

También la teoría de Seligman juega un papel con alumnos que posee mucha dificultad para alcanzar los objetivos curriculares, como señala Castejón y Navas (2011) estos menores pueden atribuir sus fracasos a sus dificultades y sus logros a la suerte, lo cual generaría a largo plazo en que éstos no realizaran el esfuerzo por conseguir beneficios académicos, ya que desde su punto de vista los resultados serán negativos, lo que en palabras de Seligman recibiría el nombre de “indefensión aprendida”. Afirmamos que el trabajo entre iguales, de manera cooperativa, puede ayudar a superar o evitar dicha situación, ya que en un equipo cada miembro tiene algo que aportar al logro de la tarea y se entiende que cada grano de arena contribuirá al éxito del equipo, por ende esto hace consciente a los alumnos que ello no ocurrirá al azar o por suerte, más bien se producirá como resultado de los esfuerzos de todos sus miembros.

4. Modelo de Hunter (*Hunter's ASK IF I -Anxiety, Success, Knowledge of results, interest, feeling tone and intrinsic motivation-*)

El modelo de Hunter (2004) está conformado por seis principios que al ser tomados en cuenta por los maestros en el desarrollo de las actividades del aula, pueden ayudar a modificar la motivación de sus alumnos hacia la tarea, ellos son: *anxiety* -ansiedad-, *success* -éxito-, *knowledge of results* -conocimiento de resultados-, *interest* -interés-, *feeling tone* -tono afectivo- and *intrinsic motivation* - y motivación intrínseca-.

En el trabajo entre pares, la intervención con estos elementos se vería reflejado en primer lugar respecto a la cooperación y ayuda mutua generada por el equipo, lo cual favorecería la disminución de ansiedad (en caso de que el alumnado la presentará), provocada comúnmente en el aula tradicional por enfrentarse de manera individual a un desafío y no poseer todas las competencias o conocimientos para enfrentarla. En segundo lugar, en este tipo de agrupación se perciben mayores probabilidades de tener éxito, gracias a la tutoría, las ayudas recibidas a través de la mediación de los compañeros, a la contribución de cada uno para alcanzar un objetivo común y la interdependencia positiva como una de las condiciones para que se genere el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Además el feedback y el refuerzo positivo que se entrega en estas actividades por el resto de los compañeros (en el caso de la tutoría entre iguales por ejemplo, la retroalimentación entregada por el tutor) permitirán mantener la motivación en el aprendiz, el cual verá el resultado de su esfuerzo y el reflejo inmediato de la valoración por el trabajo ejecutado. En cuarto lugar, las tareas afrontadas de manera cooperativas favorecen la motivación de los alumnos, ya que les permiten interactuar física y verbalmente, y que como en apartados anteriores repasábamos, la escuela tradicional prohibía este tipo interacción y menos aún consideraba que de ella se podría obtener ganancias como actualmente sí es reconocido y además considerado como un potente recurso

para el aprendizaje en el aula. Además, Hunter hace referencia al tono afectivo o afecto como un elemento motivante para afrontar la actividad, y que justamente se promueve a través del aprendizaje cooperativo concretándose en refuerzos positivos por parte de los compañeros (o alumno tutor) y la interdependencia positiva entre los miembros. Todo ello desembocará en un clima de trabajo armónico y favorable para alcanzar los objetivos curriculares. Finalmente, encontramos la motivación intrínseca para afrontar la tarea, como señalábamos anteriormente el alumno se sentirá mucho más motivado al afrontar un desafío académico con otros que de manera individual, una de las razones es que existe mayores probabilidades de alcanzar el éxito en equipo.

b) Teorías del aprendizaje basadas en la mente

A raíz de la definición estrecha, unitaria, unidimensional y medible de la inteligencia hasta la década de los ochenta, Gardner (1983) planteó la teoría de las inteligencias múltiples (IM), como un reclamo a la concepción que pre-existía sobre ella; y, como señala Suazo (2006), buscando ampliar el alcance del potencial humano más allá de los límites del cociente de la inteligencia. Gardner postuló una nueva visión pluralista de la mente que reconocía distintas facetas de la cognición, postulando la existencia de diferentes tipos de potenciales cognitivos en los sujetos, y en contraposición a la visión uniforme que hasta ese momento en el ámbito educativo se vivenciaba y correspondía a una concepción uniformizadora de escuela, del currículo y de la medida del éxito escolar (Coll y Onrubia, 2001).

Así, en la teoría de Gardner (1983) se identifican siete inteligencias diferentes: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal, y finalmente en Gardner (1999) se añade una inteligencia más, la naturalista. Como plantea Kagan (1998) la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner provocó que los profesores modifiquen la creencia de la relación indisoluble entre inteligencia y prueba de coeficiente intelectual, llevándolos a pensar más allá acerca de habilidades que tuvieran sus alumnos para resolver problemas en otras áreas no consideradas como las tradicionales.

A través de la implementación del aprendizaje entre iguales, específicamente a través de diseños cooperativos, se ha comprobado que el cerebro trabaja mejor que en estructuras organizacionales tradicionales, destacándose así cinco principios que son importantes para la enseñanza basada en la mente, su conexión el aprendizaje y que son tomadas en cuenta por el aprendizaje cooperativo (Kagan y Kagan, 2009): *safety* (seguridad, donde un grupo de alumnos se transforma en un equipo de trabajo y sus aportes son valorados, respetados, favorecen el aprendizaje de otros, y que junto a la interdependencia positiva generada entre los miembros, repercutirá directamente en promover un ambiente seguro y armónico para el aprendizaje); *nourishment*

(nutrición, referida a los suministros que se requiere para funcionar y su flujo constante que a través de los agrupamientos cooperativos se ve favorecido, ya que los alumnos están inmersos en un movimiento regular a través de la discusión y reagrupación para cooperar); *social interaction* (interacción social, promovida a través de la interacción entre los miembros del equipo sobre el contenido o conocimientos compartidos); *emotion* (emoción, que se genera al establecer vínculos entre los miembros y es promovida además por la interdependencia positiva); y *information processing* (procesamiento de la información, a través del aprendizaje entre iguales se ofrecen experiencias de aprendizaje multimodales y episódicas a los estudiantes que favorecerían el procesamiento de la información y facilitarían la transformación y profundización del conocimiento y de los significados).

c) Teorías de las diferencias individuales

Todas las personas presentan diferencias entre sí en aspectos extrínsecos e intrínsecos, así también como en el proceso de aprendizaje que alcanza cada una no es en ningún caso una excepción a esta situación. A raíz de ello, se han planteado muchas teorías de las diferencias individuales de directa repercusión en el ámbito del aprendizaje y que registran los diferentes estilos cognitivos, estilos de aprendizaje, estilos de personalidad (como recoge Crozier, 2001) e inteligencias múltiples (Gardner, 1999).

Como describe Salas (2008), Rita y Kenneth Dunn se dieron cuenta de que una manera determinada o método de enseñanza-aprendizaje no funcionaba de la misma manera para todos los integrantes del grupo clase, postulando que para incrementar el rendimiento académico era necesario impulsar el desarrollo de varios métodos, determinando ellos mismos qué método sería el más eficaz para cada estudiante. Entendemos así que cada alumno podría aprender de manera significativa y funcional con unos tipos de métodos, intervención o modalidades, que se conjuguen sincrónicamente con sus habilidades, características cognitivas, intereses y necesidades de aprendizaje. En el modelo de Dunn y Dunn (1984) se definen cinco estímulos básicos (ambientales, emocionales, sociológicos, fisiológicos y psicológicos) que afectan la habilidad de un sujeto para captar, retener y comprender la información que se proporciona desde el ambiente.

Estos y otros antecedentes han influenciado para que la realidad vivenciada en el aula por años sea tomada en cuenta, planteándose así la educación adaptativa. Como bien la describe Benjamin (2003) ésta se refiere a una amplia variedad de prácticas pedagógicas en el aula que respondan a los estilos de aprendizaje, intereses, conocimientos previos, necesidades de socialización para todos los alumnos, maximizando las opciones para un aprendizaje significativo. Teniendo además una coherencia la manera de enseñanza con la evaluación de dicho contenido.

En este sentido se verían involucradas para satisfacer las necesidades, ritmos, estilos, entre otros factores, el amplio abanico de métodos cooperativos que sacan provecho de la interacción entre iguales para potenciar al máximo el aprendizaje en cada caso. Sin duda la particularidad de estos métodos (que repasaremos en apartados próximos), se adaptarían a los requerimientos cognitivos de los alumnos; logrando, a través de agrupaciones e itinerarios no convencionales (como en la enseñanza tradicional), brindar una amplia gama de estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de la mediación, tutoría, discusión, co-construcción de conocimiento, para responder a todas las diferencias presentes en el aula y cubriendo en su totalidad los cinco estímulos básicos reseñados por Dunn y Dunn (1984).

Para cerrar este apartado, quisiéramos mencionar que como puede verse los marcos explicativos del aprendizaje entre iguales provienen de enfoques epistemológicos muy distintos que, en algunos aspectos, parecen ayudar a comprender su funcionamiento. En el próximo apartado abordaremos intentos de crear un marco explicativo general para el aprendizaje entre iguales.

3.1.2. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO EXPLICATIVO PARA EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES

Como hemos revisado anteriormente hay un amplio número de teorías que sustentarían el aprendizaje entre iguales en el aula o en otros contextos de aprendizaje formal e informal y que han influido en el desarrollo de innumerables trabajos en el área. Rodríguez, Fernández, Escudero y Sabirón (2000) señalan que las investigaciones en dicho ámbito de estudio han tenido una evolución desde sus inicios a la actualidad, principalmente porque el objetivo de éstas se ha ido modificando de acuerdo a las necesidades emergentes del conocimiento científico.

Así encontramos los planteamientos de varios autores que han propuesto organizar estos trabajos de acuerdo a la evolución de la temática de estudio. Comenzando por Melero y Fernández (1995) quienes establecen dos generaciones de investigaciones en relación al aprendizaje entre iguales. Los autores van a proponer la primera generación a partir de los trabajos Deutsch (1949) quien planteó la triple estructura de gestión del aula (individualista, competitiva y cooperativa), y la segunda generación centrada en la mediación, ya que a raíz de las dificultades encontradas en las variables en juego de estudios de la 1º generación era imposible conocer la relación e interacción entre ellas y sus efectos. En este sentido los trabajos Knight y Bohlmeier (1990) concordarían con esta postura.

También Rodríguez et al. (2000) hacen un planteamiento generacional de las investigaciones, estableciendo tres generaciones a diferencia de las dos planteadas por Melero y Fernández. En la primera generación estos autores sitúan sólo los trabajos centrados en los tres tipos de agrupaciones planteadas por Deutsch. En la segunda generación se centrarían en los métodos cooperativos y en una tercera generación situarían los trabajos enfocados en el estudio de variables moduladoras de la interacción.

Por su parte Dillenbourg, Baker, Blaye y O'Malley (1996) establecen tres paradigmas diferenciadores para los estudios del aprendizaje entre iguales (del efecto, de las condiciones y la interacción). Los resultados de las investigaciones ubicadas en el paradigma del efecto otorgaban a las situaciones de aprendizaje cooperativo ventaja y amplio dominio por sobre las experiencias individuales y competitivas, específicamente en el proceso de socialización entre pares. Respecto al factor de organización del grupo y rendimiento, los resultados señalaban que el aprendizaje cooperativo es superior en rendimiento y producción, pero que para ello deben existir condiciones específicas que garanticen el funcionamiento de estas agrupaciones, ya que el éxito no se producirá de manera automática. De esta manera, gracias a dicha constatación, surge un cuerpo de investigaciones centradas en métodos de aprendizaje grupales y su implementación en el aula, que Dillenbourg las situó bajo el paradigma de las condiciones. Posteriormente y como señalan Onrubia, Colomina y Engel (2008), la concienciación de que las variables antes investigadas y su compleja repercusión en el aprendizaje, debido a su interacción múltiple y la dificultosa determinación de sus relaciones causales y posibles efectos, promovieron un nuevo campo de investigaciones, que Dillenbourg et al. situaron en el paradigma de las interacciones. Las variables intermedias que describían las interacciones que ocurrían, respondían entre otras a preguntas de investigación como: ¿qué interacciones se producen, en qué condiciones y qué efectos tienen estas interacciones?, siendo éstas la clave para describir las interacciones que pueden estar empírica y teóricamente relacionadas con las condiciones de aprendizaje (Dillenbourg et al., 1996).

A continuación a través de una tabla explicativa (Tabla 1), se presentarán las generaciones y paradigmas planteadas por los autores en cuestión y además la relación y diferencias entre cada una de las generaciones y su correspondencia con los paradigmas, siendo plasmadas de manera gráfica para una mejor comprensión.

Tabla 1. Planteamiento de generaciones y paradigmas para comprender la evolución de investigaciones referentes al aprendizaje entre iguales.

Generaciones	Objetivo de las investigaciones	Autores	Paradigmas	Objetivos de las investigaciones	Autores
1º	Efectividad entre las tres formas de agrupaciones en el aula: individual, competitiva y cooperativa.	-Rodríguez, Escudero, Fernández y Sabirón (2000)	Paradigma del Efecto	Medir el efecto entre las tres agrupaciones reseñadas, respecto a beneficios académicos y organizativos del grupo.	Dillenbourg, Baker, Blaye y O'Malley (1996).
	Comparación entre las diferentes agrupaciones y además respecto a rendimiento académico, sociabilidad y relaciones sociales, actitudes y motivación; o bien en las distintas técnicas de aprendizaje cooperativo.	-Melero y Fernández (1995) -Knight y Bohlmeyer (1990)			
2º	Comparación de los efectos de los distintos métodos cooperativos.	-Rodríguez, Escudero, Fernández y Sabirón (2000).	Paradigma de las condiciones	Centradas en la constatación de la implementación de métodos cooperativos en el aula y su implementación	
	Focalizada en conocer los mecanismos, variables mediadoras y moduladoras de la relación entre cooperación v/s aprendizaje.	-Melero y Fernández (1995)			
3º	Exactitud de las relaciones causales y modeladoras que permitieran determinación de datos estructurales (meta, tarea, recompensa), profundizar en la dinámica de colaboración de los participantes.	-Rodríguez, Escudero, Fernández y Sabirón (2000).	Paradigma de las interacciones	Comprende los estudios destinados a analizar y comprender qué interacciones ocurren bajo ciertas condiciones y sus efectos.	

Quisiéramos aclarar que la presente investigación doctoral se sitúa en la segunda generación de trabajos tal y como lo establecen Melero y Fernández (1995).

Como hemos revisado las posturas entre unos y otros autores difieren, pero en cualquiera de los casos se ha hecho un esfuerzo por intentar marcar una frontera entre el tipo de investigaciones desarrolladas en la temática y su variación y evolución de acuerdo a las necesidades emergentes en dicho campo de estudio. Estamos de acuerdo con el establecimiento de las generaciones realizadas por Melero y Fernández, ya que muestran un panorama claro y amplio que incluye todo el cuerpo de investigaciones tomadas como referencia para los planteamientos de Dillenbourg et al. (1996), Rodríguez et al. (2000), y Knight y Bohlmeyer (1990). La evolución de estas investigaciones ha

permitido cada vez ir afinando más el foco de estudio; desde variables organizativas en un principio, a variables mediadoras y moduladoras de la interacción que podrían en marcha los sujetos para poder alcanzar logros académicos, mejorar competencias, desarrollar habilidades sociales y reportar ganancias afectivas, donde se incluiría el análisis del discurso también como un factor fundamental para entender dichos logros. De este modo entendemos que la investigación pasó de centrarse en los aspectos más generales de los efectos de la cooperación a enfocarse en aspectos específicos, como son las características micro genéticas de la interacción entre los estudiantes y los mecanismos interpsicológicos implicados en el proceso de aprendizaje.

Vista la evolución de las investigaciones y la recurrencia a factores explicativos distintos, puede verse un intento de configurar marcos explicativos de conjunto para dar cuenta de los resultados de las investigaciones. Veamos los intentos que, a nuestro modo de ver, han representado las aportaciones más sustanciales.

Topping (2010 y 2005) señala en esta línea, que en los últimos 25 años un gran número de investigadores han desarrollado trabajos que han tenido fuertes implicaciones para la construcción de una teoría sobre el aprendizaje entre iguales.

Comenzaremos por describir los esfuerzos realizados por Granott (1993) por construir un marco explicativo unificado del aprendizaje entre iguales. La autora, basándose en las propuestas derivadas de Vygotsky, Piaget y Bandura, plantea un esquema teórico de los diferentes patrones de interacción utilizando dos dimensiones: la colaboración y la experticia de los miembros. Explica a través de un esquema, que los patrones de colaboración pueden ir ubicados en un eje (horizontal) desde interacciones con una alta mutualidad, es decir altamente colaborativas hasta llegar al otro extremo de la actividad independiente, donde los participantes más bien se restringen a un intercambio de ideas y realizan la actividad por turnos. Respecto al grado de experticia y competencia de los participantes, que se situarían en otro eje (vertical), este podría ir desde participantes con competencias asimétricas a simétricas. En la intersección de los ejes encontraremos pues, participantes con similares competencias realizando la actividad de manera independiente (identificando además otras dos dimensiones de análisis de acuerdo al grado creciente de asimetría: imitación parcial, hasta llegar a la imitación o viceversa). En el otro extremo del eje situaríamos a los sujetos que aunque poseen niveles diferentes de conocimiento trabajan con un alto grado de colaboración (identificando además la colaboración), identificando como dimensiones de análisis desde la alta asimetría (de conocimientos) a la baja (andamiaje, colaboración asimétrica y colaboración mutua). En la mitad encontraríamos un trabajo realizado con moderado grado de colaboración (identificando las dimensiones en el mismo orden señalado anteriormente: aprendizaje guiado, contrapunto asimétrico y contrapunto simétrico).

De alguna manera este modelo puede aportar algunas pistas respecto al análisis del tipo de interacción, sobre todo cuando se analizan los niveles referidos al alto grado de colaboración, permitiendo vislumbrar el andamiaje, la colaboración asimétrica y la colaboración mutua como categorías de análisis para explicar los beneficios de la interacción entre iguales, aunque desde el contexto de investigación en que se realizan este tipo de intercambios, creemos que la aportación de la autora es quizás demasiado simple para explicar las complejas interacciones en el sí de los equipos.

Poco después Murray (1994), basándose en la investigación de las prácticas de aprendizaje cooperativo (desarrolladas principalmente por Johnson y Slavin), plantea la teoría del aprendizaje social, la cual se fundamenta en la interdependencia positiva, es decir todos trabajan por un objetivo común, y existe un reconocimiento social del trabajo por parte de los otros pares o miembros del equipo. Murray considera que éstas son potentes condiciones que garantizan el éxito en las prácticas educativas cooperativas. También toma en cuenta que en la potenciación de estas condiciones el profesor jugará un papel importante, quien será el responsable de impulsar y modular estos comportamientos. Sin embargo, y como recoge Duran (2002), esta perspectiva no sería tan unitaria como la presenta el autor, ya que existe discrepancia entre otros autores respecto a cuál de las condiciones planteadas por Murray sería realmente fundamental para la cooperación. Justamente, los hermanos Johnson plantean un marco explicativo del aprendizaje cooperativo centrado básicamente en la interdependencia positiva.

La teoría de la interdependencia social planteada por Johnson y Johnson (2009b) que también ocuparía un lugar en los intentos por construir un marco explicativo del aprendizaje entre iguales, expresaría los beneficios obtenidos por el alumnado a través del aprendizaje cooperativo, fundamentándose en cinco variables moduladoras que mediarían la efectividad de la interacción:

1. Interdependencia positiva: Todos los miembros trabajarán y se prestarán ayudas para alcanzar un objetivo común, que será el reflejo de sus esfuerzos y su compromiso con los compañeros del grupo para ayudar a superar dificultades y alcanzar la meta del grupo. Estudios realizados (Lew, Mesch, Johnson y Johnson, 1986a-b; Johnson, Johnson, Ortiz y Stanne, 1991) demuestran que éste sería un elemento clave para alcanzar el éxito en la tarea, ya que no sería suficiente sólo pertenecer al grupo o desarrollar una interacción personal, más allá de ello encontraríamos el compromiso reflejado en la concienciación de sus miembros por alcanzar el beneficio de todos y cada uno, poniendo a disposición del grupo sus saberes, habilidades y capacidades, generando así sinergias y estímulos que desencadenarían en dicha interdependencia, que a su vez conllevaría el éxito.

2. **Responsabilidad individual y grupal:** Cada miembro debe comprometerse y sentir la responsabilidad de contribuir en el alcance del objetivo del grupo. Los autores plantean que la retroalimentación al grupo de los logros obtenidos juega un papel cuando ellos mismos comparan su rendimiento o calificaciones obtenido en otras actividades no cooperativas. Los autores recogen también de algunas investigaciones, planteamientos relevantes acerca de la obtención de mayores beneficios académicos y de interdependencia social al estructurar la responsabilidad individual con el grupo.
3. **Interacción cara a cara:** Sería la base para que se produzca la interdependencia positiva entre los miembros y se haría presente cuando se fomentan las instancias (motivación, confianza, interés, empatía) y posibilidades (estrategias de mediación, andamiaje, ayudas ajustadas) para alcanzar el objetivo compartido.
4. **Uso apropiado de las habilidades sociales:** La puesta en marcha de estas garantizarán la cooperación del grupo y la resolución de dificultades. Para coordinar los esfuerzos por alcanzar los objetivos comunes, es fundamental que los participantes: conozcan y confíen en los demás; se comuniquen con precisión; se acepten y se apoyen mutuamente; y resuelvan conflictos constructivamente. Investigaciones en el área (Lew et al. 1986a-b) concluyeron que la combinación de la interdependencia de objetivos positivos, una contingencia por el alto rendimiento de todos los miembros del grupo y las habilidades sociales, promueve mejores logros y productividad.
5. **Auto reflexión del grupo:** Permitirá al grupo evaluar sus actuaciones y procedimientos llevados a cabo para alcanzar la meta común, valorando su pertinencia, posibilidades de mejora o cambio. Como recogen los hermanos Johnson de algunas investigaciones, la auto-reflexión de grupo puede ayudar a contribuir a la concientización de los objetivos e importancia de ésta, como también a valorar los potentes recursos que posee el grupo para alcanzar la eficacia colectiva y el éxito de la tarea.

Como señalan los autores estas cinco variables van más allá de ser sólo características propias del funcionamiento en los buenos grupos de aprendizaje, en sí representan una disciplina que debe ponerse en marcha rigurosamente para que pueda conducir al grupo y a cada uno de sus miembros a una acción cooperativa exitosa.

Así, prosiguiendo en esta revisión, encontramos otro intento explicativo, el de Slavin (1996) quien señala que existen cientos de estudios que avalan la eficacia del aprendizaje cooperativo, además en un alto porcentaje de centros donde ésta metodología forma parte del repertorio habitual de

prácticas. Pero plantea que por otra parte todavía hay un gran desacuerdo entre los autores acerca de qué métodos y condiciones intervendrían en los beneficios reportados por el alumnado. Así, el autor recoge algunas perspectivas teóricas que intentarían explicar los beneficios que se obtienen a través del aprendizaje cooperativo:

1. Perspectivas motivacionales, se basan en la idea de que para alcanzar el objetivo personal los miembros del grupo deben lograr primero su objetivo de equipo, para ello deben prestarse ayudas y retroalimentaciones mutuas, alentándose los unos a los otros por sus esfuerzos (recompensa), lo cual generaría una interdependencia positiva entre ellos que sería crucial para el éxito. Dentro de ésta perspectiva encontraríamos los trabajos desarrollados por el mismo autor, Johnson y Johnson, y Kagan.
2. Perspectivas de cohesión social, se fundamentan en que el éxito del equipo está mediado por la cohesión de éste, los miembros se ayudan unos a otros porque se sienten parte y se preocupan por él. Se hace énfasis en el trabajo en equipo, su constitución y el desarrollo de la actividad en conjunto, además de un seguimiento continuo durante todo el proceso. Autores representativos en esta línea serían Cohen, Aronson y Sharan.
3. Perspectivas cognitivas, centradas en que las interacciones entre los iguales y los procesos cognitivos implicados se entenderían como los responsables de los beneficios alcanzados por los alumnos. En ésta perspectiva se distinguirían dos teorías, por una parte las del desarrollo conformadas por teorías de corte genético y sociocultural, y por otra parte las de elaboración cognitiva (Webb, entre otros).

Slavin propone que de manera integral todas estas perspectivas se complementarían, tomando en cuenta y respetando los principios de cada una, no entendiéndose como contradictorias, ya que cada una complementaría a las demás en la explicación final de éxito alcanzado en las investigaciones del aprendizaje cooperativo. En dicha explicación propone que constituyen un elemento fundamental las metas grupales basadas en el aprendizaje individual, ya que a través de ellas se generaría la motivación para afrontar la actividad, para animar el aprendizaje de los compañeros y para además brindarles las ayudas necesarias para alcanzar el objetivo, asumiéndose una responsabilidad de equipo. Todo ello se podría concretar a través de métodos y actuaciones concretas como: la tutoría entre iguales, el modelaje entre iguales, la elaboración cognitiva, práctica y evaluación entre iguales.

Debido a la simplicidad de este modelo explicativo, otros autores siguen intentando integrar las diferentes perspectivas teóricas en una propuesta que pueda brindar una explicación más completa de cómo los factores convergen para reportar ganancias en los alumnos que interaccionan entre sí. Es así como Topping y Elhy (1998 y 2001), a partir de una revisión de trabajos sobre la temática,

plantean un modelo teórico explicativo asignando los subprocesos que son objeto de estudio a cinco categorías generales explicativas:

1. Organización y compromiso: Involucra características de organización o estructura del aprendizaje de la interacción, como: el tiempo dedicado a la tarea; la necesidad de plantear objetivos compartidos; la individualización del aprendizaje y la inmediatez de la retroalimentación del grupo; y la variedad de otros tipos de aprendizaje de la interacción.
2. Conflicto cognitivo: Referido a los postulados revisados en el apartado anterior sobre las bases de la teoría cognitiva de Piaget, respecto al conflicto socio-cognitivo y que influye en la actividad cognitiva individual y puede causar progresos en el aprendizaje.
3. Andamiaje y error de gestión: Implica el apoyo y el andamiaje de otro sujeto más competente, lo que exige gestión de las actividades dentro de la zona de desarrollo próximo y las ganancias para ambos participantes. La ayuda entregada tiene por objetivo gestionar y modular las demandas de procesamiento de la información en el aprendiz para maximizar su tasa de progreso. El seguimiento del aprendiz contemplaría brindar apoyos y entregar correcciones en los errores, siendo primordial ésta última, ya que en gran parte radicaría en éste factor el ejercicio cognitivo y el beneficio para el mediador.
4. Comunicación: Se hace énfasis en ésta capacidad ya que un estudiante no puede haber comprendido verdaderamente un concepto hasta que no tenga que explicar a otro lo que él entiende por ello, lo que se traduciría como la cristalización del pensamiento a través lenguaje.
5. Afecto: La relación de confianza horizontal que se establece entre pares rompe de alguna manera la relación vertical y de autoridad que podría establecerse entre el estudiante y el profesor/ adulto, facilitándose así el proceso de enseñanza-aprendizaje. El entusiasmo del compañero tutor en realizar el modelado, su competencia y la transmisión de éxito, puede influir en la confianza del aprendiz/ces, manteniéndolo/s motivado/s y centrado/s en la tarea y en el objetivo a alcanzar.

Tooping y Elhy plantean que estas cinco categorías impulsan el desarrollo de un proceso mayor, que se extiende y amplía al conocimiento declarativo, habilidad procedimental, aplicación condicional- selectiva de los conocimientos y habilidades, mediante la adición y ampliación de las capacidades existentes (acreción), modificándolas (reajuste) y reconstruyendo la comprensión (reestructuración en áreas del aprendizaje y/o de ideas preexistentes gravemente equivocadas o erróneas). Estos procesos coincidirían con los planteamientos de Piaget respecto a la asimilación y

acomodación. Por ende, esto se traduciría en la construcción de una comprensión compartida entre los sujetos participantes de la interacción, en un contexto auténtico de aplicación y adaptado a la idiosincrasia de sus percepciones (inter-subjetivas). Posteriormente el aprendizaje entre iguales permite y facilita la capacidad de aplicar lo aprendido a otros contextos, favoreciendo la generalización, conllevando de esta manera la consolidación de la fluidez y la automaticidad de competencias y habilidades. Todo ello ocurre implícitamente ó siendo los participantes plenamente conscientes de lo que está sucediendo.

Mientras ello ocurre, los protagonistas intercambian conocimientos e información de manera implícita y/o explícita. Todo ello aumenta la cantidad y la inmediatez de la información y retroalimentaciones que los estudiantes reciben, además del refuerzo explícito que se brindan (verbal y no verbal, recompensa, entre otros). A medida que la relación de aprendizaje se desarrolla, los participantes se van haciendo más conscientes de lo que está sucediendo en su interacción de aprendizaje, y son cada vez más capaces de controlar y regular la efectividad de sus propias estrategias de aprendizaje en diferentes contextos. Este desarrollo de la metacognición es explícita y estratégica, y no sólo promueve un aprendizaje más eficaz de aquí en adelante, sino que permite obtener ganancias afectivas, favoreciendo la confianza en los logros a alcanzar y la consciencia del éxito alcanzado gracias a los propios esfuerzos.

Topping y Elhy (1998 y 2001) concluyen que los resultados afectivos y cognitivos retroalimentan a los precedentes cinco sub-procesos en un continuo proceso iterativo y un círculo virtuoso, no lineal. A medida que el aprendizaje entre pares se desarrolla, el modelo sigue su curso mientras el aprendizaje pasa desde el nivel superficial al estratégico y por ende a un nivel mayor de profundidad, pasando desde el conocimiento declarativo hacia el procedimental y el condicional. Sin duda el presente modelo se diferencia de los otros presentados, los cuales habíamos determinado como simplistas, sin embargo el presente destacaría por la complejidad de su estructura explicativa y por ende de su entendimiento, pero principalmente por el hecho de conglomerar teorías que presentan elementos dispares y no siempre coincidentes.

De esta manera cerramos el apartado destinado a sintetizar los esfuerzos por construir un marco teórico integrado que entreguen respuestas acerca de las variables que juegan un papel importante en el éxito reportado a través de cientos de investigaciones sobre el aprendizaje entre iguales. Como señalamos anteriormente la disparidad de elementos que en muchos casos aporta cada teoría en particular, ha hecho complejo el integrar en un solo marco explicativo todas las influencias, vemos a través de estos ejemplos que sí ha sido posible, sin embargo no tenemos un único marco común que explique las ganancias que se reportan en el aprendizaje entre iguales y tampoco el aprendizaje en general. Por lo cual, en nuestro trabajo tomaremos elementos explicativos todas las

teorías repasadas en el primer apartado del presente capítulo, ya que creemos que todas contienen elementos que pueden ayudar a comprender el aprendizaje entre iguales.

3.1.3. DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES

El aprendizaje entre iguales entendido como un poderoso recurso de trabajo para el aprendizaje en sí mismo, debe ser delineado, planificado y estructurado de acuerdo al fin deseado y ser puesto en marcha de la mejor manera posible. Para esto es necesario subrayar los aportes clásicos que nos entregan Damon y Phelps (1989) de acuerdo a las características propias de la interacción que promoverá el aprendizaje entre iguales (participantes, objetivos y tipología de interacción). Los autores distinguen de esta manera entre:

- Tutoría entre iguales: Relación establecida por una diada de alumnos, donde uno de ellos poseerá mayor competencia en un área.
- Cooperación: Se consigue a través de la relación centrada en la adquisición y/o aplicación de un conocimiento, entre un grupo de alumnos con un dominio heterogéneo de habilidades dentro de los márgenes de proximidad.
- Colaboración: Se alcanza en una relación centrada en la adquisición y/o aplicación de un conocimiento, en una diada de estudiantes o pequeño grupo que poseen unas habilidades similares.

Así durante estas interacciones se destacan dos elementos, el primero correspondiente a la “igualdad” (*equality*) respecto a la simetría o asimetría que se presentará en la adopción de roles de cada participante de la interacción; y el segundo, “mutualidad” en la interacción (*interactive structure*) referente al tipo de conexión, profundidad y bidireccionalidad en las transacciones comunicativas (Damon y Phelps, 1989).

Como se resume en los trabajos de Monereo y Duran (2002) y Duran y Vidal (2004), los tres tipos de interacciones: tutoría, cooperación y colaboración, presentarán sus particularidades respecto al grado de igualdad y mutualidad en cada una. En el caso de la “tutoría entre iguales”, se evidencia una igualdad baja, por la conformación asimétrica de la pareja, ya que ambos alumnos asumen un rol diferente de acuerdo a su función de tutor o tutorado, y respecto a la mutualidad, esta se presenta igualmente baja a variable, dependiendo en cualquier caso de las competencias y las habilidades instruccionales del tutor como también de la receptividad del tutorado (a pesar de ello esta mutualidad suele ser baja por el dominio que poseerá el estudiante tutor en la interacción).

En el caso de la “cooperación”, la igualdad entre los miembros es alta, es decir simétrica, ya que los roles desarrollados son equivalentes entre sus miembros; respecto a la mutualidad esta será

media, dependiendo de la competencia entre los participantes, la distribución de responsabilidades o roles y la recompensa extrínseca o intrínseca que reciban.

Y en la “colaboración”, la igualdad entre los miembros es elevada porque comparten un nivel similar y generalmente bajo de habilidad con respecto al problema planteado; la mutualidad es elevada, debido a que los todos los miembros contribuyen en la interacción en un plano de igualdad.

Sin duda, podemos señalar que en la literatura científica no hay un acuerdo integral entre lo que se entendería por cooperación o colaboración para unos y otros, más bien cada cuerpo de investigaciones se fundamentaría en uno u otro constructo.

De esta manera haciendo una revisión respecto a lo que se concibe por cooperación y colaboración en la literatura científica podemos señalar que O'Donnell y King (1999) utilizan el término *colaboración* como un término más general, ya que conciben que es la manera de aprendizaje entre iguales más natural y espontáneo que no requiere de estructuración u otras intervenciones técnicas para su interacción. En esta línea también Millis y Cattel (1998) conciben la colaboración en el aprendizaje como una manera menos estructurada de interacción y la cooperación en un extremo contrario dentro de un continuo con una estructura definida para la interacción de sus componentes; Kneser y Ploetzner (2001) agregan que el aprendizaje colaborativo se ejecuta de una manera espontánea y flexible, y que el aprendizaje cooperativo requiere la división del trabajo entre sus miembros; mientras que Roschelle y Teasley (1995) añaden a éste último punto que la cooperación al final del trabajo sólo requeriría juntar las partes divididas para construir un producto final; y finalmente Cuseo (1992) apunta que el aprendizaje colaborativo es un constructo más amplio donde el aprendizaje cooperativo pasa a formar parte de él como una sub-categoría.

Por la otra parte, Guillies (2008) plantea que en investigaciones realizadas y enfocadas en conocer cuál de las dos estructuras aportaría más beneficios académicos a sus participantes (grupos estructurados v/s no estructurados cooperativamente), los resultados arrojados son alentadores para la cooperación, ya que sin duda los grupos que se estructuran cooperativamente obtienen mayores ganancias. Johnson y Johnson (1991) agregan que el aprendizaje cooperativo es más que la división de las tareas y es necesario e imprescindible que los miembros trabajen juntos, necesitándose mutuamente (interdependencia positiva) para alcanzar y compartir el objetivo de la tarea, creándose un compromiso con el éxito de los demás compañeros y también el propio para poder finalmente integrar el trabajo conjunto. Por lo demás las condiciones esenciales que plantean estos autores (interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara, habilidades sociales, y auto-reflexión grupal) están presentes y garantizan el aprendizaje cooperativo entre los miembros.

Vemos que no hay un acuerdo claro entre la distinción entre colaboración y cooperación, polémica que ha suscitado mucho debate, que aquí obviamos por alejarse de nuestros intereses de investigación. En todo caso, como luego sostendremos, entendemos que la organización de la interacción dentro de los equipos es una ayuda necesaria para promover la cooperación, con lo cual discrepamos de entender que la colaboración sea la forma más sencilla de trabajar en equipo. A menudo los grupos de alumnos que no cuentan con una ayuda en la estructura de la interacción (a través de roles, funciones, informaciones distintas) fracasan en su trabajo en equipo.

Aún así, para posicionarnos ante este debate entendemos que en realidad el concepto cooperación se encuentra tanto en situaciones de tutoría como de colaboración. Por lo que, siguiendo a Duran y Monereo (2005) podríamos concebir el concepto de cooperación y aprendizaje cooperativo como un término paraguas bajo el cual, podemos encontrar prácticas tanto de tutoría como de colaboración entre iguales.

Veámoslo para el caso de la tutoría, desde nuestra postura planteamos que ésta garantiza el cumplimiento de las cinco condiciones reseñadas por los hermanos Johnson como fundamentales para el desarrollo del aprendizaje cooperativo. En primer lugar, es evidente la interdependencia positiva que se hace presente entre tutor y tutorado, ambos son conscientes de que para alcanzar con éxito el objetivo de la tarea deben cumplir con la meta personal que será en el caso del tutor mediar el aprendizaje para que el alumno tutorado pueda avanzar de los niveles de desarrollo real al nivel de desarrollo próximo, y por su parte el tutorado deberá poner en juego todos sus conocimientos en el tema para que se le pueda entregar una ayuda ajustada, además de éste tener que poner en marcha habilidades sociales que favorezcan el equilibrio y armonía en el trabajo que se desarrolle. En segundo lugar, la concientización y apropiación de roles de manera responsable (de tutor y tutorado) será un factor más que jugará a favor del éxito. La interacción cara a cara y las habilidades sociales en la tutoría entre iguales también se ven cubiertas, debido a la interacción cercana entre ambos miembros, refuerzos, empatía, compromiso mutuo, escucha, aceptación para con las orientaciones, lenguaje ajustado y cercano, y resolución de conflictos. Finalmente, la tutoría entre iguales también considera la auto reflexión de la pareja, respecto a las retroalimentaciones que puedan ir realizando de manera continuada los miembros en relación a la ejecución de su rol o de cuestiones referidas a contenidos y conocimientos propios.

Nos situaríamos pues bajo la postura reseñada por Duran y Monereo, ya que consideramos que el aprendizaje cooperativo es un concepto amplio que ampararía a la tutoría entre iguales y la colaboración. A raíz de ello, se hace necesario en el siguiente apartado profundizar en el aprendizaje

cooperativo, sus fundamentos teóricos y los métodos de enseñanza-aprendizaje desarrollados a la luz del constructo.

3.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO

La implementación del aprendizaje cooperativo de acuerdo a lo que plantean Johnson, Johnson y Holubec (1999) data desde 1898, a partir de entonces el cuerpo de investigaciones ha alcanzado más de 1.200 estudios sobre métodos de aprendizaje cooperativo, en contraste con estructuras competitivas y esfuerzos individualistas (Johnson y Johnson, 2009b). Actualmente el trabajo a través del aprendizaje cooperativo ha sido difundido a muchos países y es utilizado en un alto porcentaje por los maestros en sus aulas (Fernández y Melero, 1995). Sus resultados satisfactorios han sido bien documentados en la literatura científica respecto a la promoción de la lectura, escritura, relaciones sociales e inclusión escolar (Sharan, 1980; Slavin, 1985; Kagan, 1992; Cohen, 1994 a-b; Stevens, 2003), y se ha extendido también de manera significativa al resto de las relaciones que se establecen en el sistema escolar, con la familia y la sociedad en general (Díaz-Aguado, 2006).

De la misma manera algunos de los principales beneficios que los profesores han identificado a través del aprendizaje cooperativo están enfocados en los logros de los estudiantes con dificultades de aprendizaje o de educación especial, evidenciándose mejoras en su autoestima, organización del entorno que garantiza el aprendizaje, y éxito en los niveles y productos del aprendizaje (Jenkins, Antil, Wayne y Vadasy, 2003).

Asimismo, Rychen y Salganik (2003) resaltan que el hecho de que los alumnos aprendan a cooperar es también un aprendizaje funcional porque constituye una competencia clave para la sociedad democrática del conocimiento. Todo ello como señala Sharan (2010) ha contribuido a que un número creciente de ministerios de educación de países que se encuentran en pleno proceso de reformas educativas para una modernización del sistema, hayan optado por el aprendizaje cooperativo como uno de sus componentes principales en tema de políticas educativas para favorecer el éxito académico de su población.

Antes de abordar en profundidad las condiciones satisfactorias que a través de las investigaciones se ha determinado, debe poseer la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo, las técnicas de enseñanza- aprendizaje que contempla, cualidades del constructo y dificultades que encerraría su implementación, es necesario revisar cómo lo concibe la literatura científica desde los aportes de sus principales exponentes.

3.2.1. BASES CONCEPTUALES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Comenzando por los planteamientos de Slavin (1985 y 1994) quien concibe el aprendizaje cooperativo como técnicas que usan sistemas de tareas cooperativas en que los estudiantes pasan gran parte del tiempo trabajando juntos en grupos heterogéneos. También aclara que el término cooperación puede involucrar cuatro actuaciones diferentes:

- La conducta cooperadora (cómo trabajar con otras personas o ayudarlas);
- Sistemas para dar incentivo a la cooperación (en que se recompensa al grupo basándose en su actuación);
- Normas de las tareas cooperativas (donde los miembros deben trabajar juntos con la posibilidad de recibir o no recompensas por su actuación grupal);
- Motivos cooperativos (entendidos como la predisposición a actuar cooperativamente o de manera altruista, permitiendo a los sujetos elegir entre conducta cooperativa, competitiva o individualista).

Aclara que ninguna de las últimas tres situaciones garantiza la conducta cooperadora, por lo cual ésta debe ser entendida más bien como un resultado de estos incentivos.

Olsen y Kagan (1992) lo conciben como una actividad en grupo organizada para que el aprendizaje esté en dependencia con el intercambio de información y se encuentre socialmente estructurado entre los participantes. Así también, Johnson, Johnson y Holubec (1999) señalan que en las situaciones cooperativas de aprendizaje se hace un empleo didáctico de grupos reducidos, donde los miembros trabajan para obtener resultados beneficiosos para sí mismos y los demás componentes, maximizando de esta manera su propio aprendizaje y el de los otros. Good y Brophy (2000) explican que los enfoques del aprendizaje cooperativo sustituyen al trabajo individual independiente con grupos pequeños de estudiantes que trabajan de manera colaborativa; y Gillies (2007) está de acuerdo en que el aprendizaje cooperativo involucra a los estudiantes a trabajar juntos en pequeños grupos para lograr objetivos comunes.

También creemos importante rescatar las aportaciones de referentes locales como Monereo (2001), quien considera que el aprendizaje cooperativo más que un procedimiento específico, constituye un enfoque metodológico de enorme complejidad y su objetivo es rentabilizar las diferencias que poseen los estudiantes en cuanto a conocimientos y habilidades de todo tipo, propiciando a través del trabajo en grupo el logro de cotas de calidad y productividad. Echeita (2003) añade también que éste constituye una situación privilegiada para promover los procesos básicos que sustentan el aprendizaje significativo en la educación, también que es una estrategia instruccional

eficaz para atender la diversidad del alumnado presente en las aulas, y por último es una vía para el aprendizaje de la cooperación como valor social. Por su parte Díaz-Aguado (2003) identifica el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos como un procedimiento de gran eficacia para adaptar la educación a los actuales cambios sociales y a los objetivos de la interculturalidad.

Así, los aportes revisados nos dejan en claro que el aprendizaje cooperativo se concibe como un enfoque metodológico (o didáctico), que en primer lugar se implementará en pequeños grupos heterogéneos, utilizando un sistema de estructuración que permita su desarrollo y logro de la tarea de manera cooperativa -conducta cooperadora- (a partir del incentivo a la cooperación, las normas de las tareas cooperativas y los motivos cooperativos), sacando provecho de los diferentes maneras de aprender, habilidades y competencias de los participantes para alcanzar una meta grupal, pero también obteniéndose beneficios individuales para los miembros, que en este caso serán superiores a los obtenidos si el alumno hubiese trabajado solo. Se destaca además el valor social de su estructuración y su gran potencial para atender la diversidad de los estudiantes presentes en el aula. Todo ello se conjugaría en el éxito que el aprendizaje cooperativo reporta en la literatura científica, avalado por amplio cuerpo de investigaciones.

No obstante su implementación podría conllevar dificultades como cualquier otra manera de enseñanza y aprendizaje que se ponga en práctica en el aula y que no sea tomada con la debida cautela y preparación. Johnson y Johnson (2009b) plantean que las resistencias que provocan y provocaron muchas de estas dificultades se relacionan con el bagaje cultural y social, ya que hasta sólo hace unas décadas atrás, el darwinismo social promovió por sobre todo la competitividad en el ámbito educativo, para luego ser reemplazado por un fuerte movimiento de individualismo, donde en éste contexto este nuevo pensamiento era promovido a través de que cada alumno alcanzara su aprendizaje de manera personal sin la interacción de los demás (iguales). De dicha manera la introducción del aprendizaje cooperativo ha tenido que sortear variados obstáculos frente a los prejuicios, creencias y concepciones arraigadas de la comunidad educativa y la sociedad, y a pesar de ello el éxito logrado no posee precedente alguno respecto a otros muchos métodos planteados para la instrucción y que han ido decayendo lentamente en el tiempo.

Lobato (1998) apunta que las principales dificultades del aprendizaje cooperativo en su implementación provienen de los diferentes ritmos y niveles académicos presentes en el grupo, el aprendizaje y el individualismo latentes aún en el aula, carencia de formación por parte del profesorado, la dificultad en la evaluación, y por otra parte la mentalidad restringida de las familias respecto a unos determinados tipos de instrucción. También Poveda (2006) añade que la falta de preparación del profesorado en este tipo de enseñanza se acompaña de las creencias y concepciones arraigadas que muchos de ellos poseen. Respeto a éste último obstaculizador, creemos que se podría

deber a la formación profesional basada en concepciones y teorías educativas, sociales y psicológicas que no son consecuentes con los fundamentos del aprendizaje cooperativo, generándose la resistencia que dificulta de una u otra manera el proceso y el compromiso de los docentes hacia la implementación de este tipo de diseños.

Todos los elementos reseñados jugarían un rol obstaculizador en la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula, donde también podrían sumarse las características propias en la cultura escolar (Sharan, 2010) y de organización de los centros. Todo ello ha sido resumido y agrupado por Rué (1998) en cuatro factores: organización del centro escolar de tipo taylorista, con una organización departamental inflexible (horarios, asignación de grupos y profesores), programación lineal, utilización constante de un solo recurso o material de aprendizaje (libro de texto, guías de trabajo); alumnado acostumbrado a desarrollar actividades de manera individual y competitiva, por lo cual en su percepción del trabajo escolar a partir de métodos cooperativos, éstos no serían considerados como intervenciones educativas; falta de formación y práctica de parte del profesorado en la fundamentación, requisitos, implementación, evaluación del aprendizaje cooperativo; y, necesidad de actitudes profesionales acorde al trabajo que se ha implementado y los niveles que poseen los alumnos, ya que el aprendizaje cooperativo no será en todos los casos y automáticamente la solución a todos los problemas de rendimiento y del aula.

Duran y Monereo (2003) en una de las investigaciones realizadas fundamentadas en la tutoría entre iguales han constatado la potencialidad de algunos resultados obtenidos, los cuales ayudarían a contrarrestar algunos de los prejuicios que se han ido creando en esta temática:

- A través del aprendizaje entre iguales los estudiantes ven incrementada su competencia curricular, lo que combatiría el prejuicio que existe frente éste a tipo de aprendizaje, respecto a que sólo se reportan ganancias para los estudiantes en los contenidos procedimentales y actitudinales.
- Satisfacción del alumno tutorado por la ayuda recibida del compañero tutor, ello revela la aceptación del apoyo prestado por su par, contrariamente a lo que se habría establecido respecto al rechazo de los iguales en situaciones de aprendizaje, quienes buscarían y preferirían por sobre todo la ayuda del maestro.
- Elevada tasa de tiempo de aprendizaje académico, ya que una vez que los aprendices están formados en el método, han asimilado y conocen el guión de la interacción, el tiempo efectivo empleado en la actividad es aprovechado al máximo por éstos.

- Autorregulación de la disciplina, ya que son los propios estudiantes quienes asumen el control de las normas de ellos mismos y sus pares, bajo la atenta supervisión del profesor, en contradicción con lo que plantearían algunas creencias respecto a que el docente perdería el control de la situación y como consecuencia se presentarían los problemas de disciplina en el aula.

Podemos evidenciar que no sólo el éxito y la efectividad respaldadas por las innumerables investigaciones y prácticas de aprendizaje cooperativo serán suficientes para su desarrollo favorable en el aula, sino en muchos casos debemos tomar en cuenta los antecedentes previos de los responsables de poner en marcha estos diseños, con un trabajo formación ya que como plantean Antil, Jenkins, Wayne y Vadasy (1998) y Koutselini (2008 y 2009) si los principios básicos del aprendizaje cooperativo no se han internalizado, las modificaciones resultantes pueden estar muy lejos del procedimiento de cooperación auténtico, conllevando a la frustración y decepción. El centro educativo y los maestros deben estar receptivos a las nuevas formas de organización de los recursos humanos con los que se cuenta, modificando aspectos de gestión que puedan afectar la actividad (planificaciones, horarios), implicando todo ello cambios de fondo graduales en el diseño curricular para la mejora y facilitación del aprendizaje al alumnado.

3.2.2. CONDICIONES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Es sabido que solamente ubicar a los alumnos en un grupo esperando que trabajen juntos, no necesariamente promoverá el aprendizaje cooperativo (Gillies, 2007). Para potenciarlo, cuando los alumnos trabajen en un grupo y puedan alcanzar los beneficios que antes se han enunciado, la planificación, la estructuración y práctica deben cumplir con unas condiciones que garantizarán el aprendizaje de todos y cada uno de los miembros en particular.

Johnson y Johnson (2009b) señalan que las garantías que permitirían alcanzar el éxito en el aprendizaje cooperativo estarían vinculadas a la teoría de la interdependencia social, ella se haría presente cuando los resultados de los participantes son afectados por sus propias acciones y las de otros. Los autores apuntan que existirían dos: la interdependencia social positiva que se presentaría cuando las acciones realizadas por los miembros promueven el logro colectivo; y, la interdependencia social negativa que se mostraría cuando las acciones realizadas por uno de los participantes obstaculizaría el logro de los objetivos de los demás miembros. Los orígenes de dicha teoría emergerían a partir de los trabajos realizados en el campo de la psicología de la Gestalt por Deutsch, quien estudió la cooperación y el conflicto, impulsado por su convicción de que la cooperación ayudaría a establecer la confianza interpersonal y mantendría estable las relaciones entre individuos y grupos, acuñando de esta manera el constructo de “interdependencia social positiva”.

Como ya se ha explicado la implicancia de dicha teoría anteriormente, justamente al presentar la teoría de interdependencia positiva como un intento de marco explicativo del aprendizaje entre iguales, a continuación quisieramos repasar brevemente las condiciones que han sido aceptadas por la comunidad científica, por el gran valor que poseen en sí mismas como mediadoras de la efectividad del aprendizaje cooperativo:

✓ Interdependencia positiva

Es considerada como primer y principal elemento de aprendizaje cooperativo, a través de la asignación de un objetivo único grupal a los alumnos por parte del profesor, para que éstos se hagan conscientes y asuman el compromiso de trabajar juntos por un fin determinado. Así el éxito de cada miembro se relacionará con los avances y éxito que alcance todo el grupo en general.

A partir de los vastos estudios realizados en dicha variable Johnson y Johnson apuntan que: ésta promueve un mayor rendimiento y productividad que la interdependencia de recursos; el esfuerzo de todos por lograr una recompensa y el trabajo invertido para no perderla, genera logros mayores que sólo el esfuerzo individual; facilitará la transformación y evolución del conocimiento, junto con la puesta en práctica de estrategias que incorporan un alto nivel de razonamiento; cuando los participantes se definen como miembros estarán más dispuestos a contribuir hacia el bien colectivo del equipo; y cuanto más fuerte sea la interdependencia, la percepción del grupo será mayor como entidad (cohesión, visión unitaria como equipo).

✓ Responsabilidad individual y grupal

Consiste en que el grupo debe asumir los objetivos que se han propuesto y cada miembro debe hacerse responsable de contribuir a ello con esfuerzo, haciéndose responsable de la parte que le corresponde desarrollar. La interdependencia positiva que une a los miembros del grupo dará lugar a estos sentimientos de responsabilidad para completar las acciones de la tarea y facilitar el trabajo de otros miembros del grupo. Se ha constatado que cuando el número de miembros es reducido existen mayores posibilidades de que la actividad cooperativa se desarrolle con éxito y haya una mayor responsabilidad individual para alcanzar los fines propuestos.

✓ Interacción cara a cara

La interdependencia positiva se plantea como resultado de la interacción cara a cara y se hace presente cuando los individuos fomentan y facilitan los esfuerzos de sus compañeros para

lograr los objetivos del grupo. Algunas características que se destacan en los participantes son: actuar confiados junto a sus compañeros; intercambiar recursos; proporcionar ayudas y retroalimentaciones, promoverán entre sí altos niveles de razonamiento; estar más motivados para alcanzar la meta colectiva; ser conscientes de los esfuerzos realizados por el equipo; promover la toma de decisiones; y ser capaces de tomar en cuenta diferentes perspectivas y puntos de vista respecto a una situación determinada.

✓ Uso apropiado de las habilidades sociales

Es necesario favorecer entre los miembros del grupo habilidades sociales para garantizar la cooperación, que a través de sistemas de comunicación adecuados y fluidos, resolución de conflictos, tolerancia con las posturas de los demás, entre otros. La eficacia de la cooperación se basará por lo tanto en las habilidades de trabajo en equipo para poder desarrollar las tareas encomendadas. Por lo cual es necesario enseñar a los estudiantes las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo para alcanzar una alta calidad en la cooperación y estar motivados para el uso de ella. Siendo imprescindible para los miembros: conocer y confiar en los demás; comunicarse con precisión y sin ambigüedades; aceptar y apoyarse uno al otro; y resolver los conflictos de forma constructiva.

✓ Auto-reflexión del grupo

Referida al análisis y reflexión conjunta por parte de los miembros del grupo sobre el proceso de trabajo y toma de decisiones correctas e incorrectas para alcanzar de la mejor manera la meta pre-establecida. Su propósito es aclarar y mejorar la eficacia con la que los miembros desarrollan los procesos necesarios para alcanzar el objetivo propuesto. En sí misma puede contribuir al entendimiento de su naturaleza por parte de los miembros; para valorar los recursos naturales que posee el grupo; y aumentar la implicación de los miembros para contribuir a los esfuerzos del grupo.

Así como estas condiciones delinearán el éxito de la actividad cooperativa y han sido aceptadas por el conjunto de la comunidad científica, quisiéramos también apuntar las aportaciones que realizan Kagan y Kagan (2009) en este sentido. Los autores plantean cuatro principios que serían básicos para alcanzar el aprendizaje cooperativo, entre ellas ya incluyen las planteadas anteriormente por Johnson y Johnson, interdependencia positiva y responsabilidad individual, pero agregan también la “igualdad de participación” y la “interacción simultánea”. Los autores definen la interdependencia positiva como una condición conformada por dos constructos, la correlación positiva entre los miembros –correlación entre los aportes de cada uno para alcanzar el objetivo-, y la interdependencia –los participantes son mutuamente dependientes-; también destacan la responsabilidad individual

como una instancia para hacer consiente a cada miembro del equipo de la contribución realizada para el logro de la meta. Finalmente, Kagan y Kagan entienden la igualdad de participación, como la participación activa en la actividad de todos los miembros y prerequisite para la comprensión del contenido trabajado, que conllevará el compromiso y el aprendizaje; y la interacción simultánea se refiere al grado y frecuencia de participación de los estudiantes, sobre todo los que frecuentemente en el aula tradicional no participan o no se les da la oportunidad de intervenir con frecuencia (alumnos con mayores necesidades de ayuda o con peligro de exclusión).

De esta manera, y una vez repasadas las condiciones fundamentales para garantizar el aprendizaje cooperativo, se hace necesario conocer entonces cuales son las diferentes estructuraciones de trabajo, que bajo esta modalidad facilitan a los profesores llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo en sus aulas, ayudados por diseños didácticos basados en dichos principios. A continuación, se hará una revisión de los métodos de aprendizaje cooperativo reseñados en la literatura científica.

3.2.3. MÉTODOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Los métodos de aprendizaje cooperativo son concebidos como diseños didácticos con el fin de convertir al grupo de trabajo en un equipo, transformando la actividad grupal en cooperativa (Duran y Vidal, 2004), y facilitando que las condiciones, antes mencionadas, estén presentes. Debido al gran número y modalidades existentes, la literatura científica actualmente carece de un acuerdo para una agrupación única de los éstos, aunque se debe reconocer que efectivamente se han realizado algunos intentos.

Davison (1994) hizo una comparación entre éstos e identificó elementos que permitirían su clasificación a través de los contrastes encontrados entre: a) el procedimiento que agrupa al alumnado, b) el tipo de interdependencia positiva, c) la enseñanza o no de habilidades sociales, d) aplicación en determinadas áreas curriculares, e) clima y creación de los equipos, f) la explicitación de la estructura de grupo, y g) el rol del profesor en cada una de las agrupaciones.

Más tarde Brody y Davidson (1998) presentan una explicación de los métodos respecto a sus atributos comunes y diferentes respecto a los enfoques del aprendizaje cooperativo que los sustentan. Los autores plantean que todos los métodos y enfoques se basan en una tarea o actividad de aprendizaje que es adecuada para el trabajo en grupo y permite: a) interacción del pequeño grupo de estudiantes centrado en la actividad de aprendizaje; b) comportamiento mutuamente satisfactorio

entre los estudiantes; c) interdependencia en el trabajo conjunto; d) responsabilidad individual y del grupo por los resultados.

Otra forma de diferenciar los métodos de aprendizaje cooperativo es, como plantea Slavin (2000), observando el tipo de aprendizaje que promueven: a) existen métodos de grupo de estudio (*Student teams-Achievement division; Jigsaw; Learning together*) en el que los estudiantes principalmente trabajan en conjunto para ayudarse, preparando un guión bien definido de la información o las habilidades a poner en práctica; b) un segundo grupo de métodos se conoce como aprendizaje basado en proyectos (*Complex instruction; Group investigation*) y consiste en la resolución de problemas en grupos donde los miembros redactarán un informe y diseñarán el experimento u otro tipo producto que reflejará la resolución del problema.

Finalmente, encontramos la provisional taxonomía presentada por Sharan (2002) quien dividió la mayor parte de los métodos investigados en tres sub-grupos, donde de cada uno de los cuales destacaba una diferente combinación de habilidades:

1. Modelos que hacían énfasis en el dominio del conocimiento y la motivación (*Student teams-Achievement division; Cooperative integrated reading and composition; Jigsaw*).
2. Los que hacen hincapié en las habilidades sociales y comunicación interpersonal (*Learning together*).
3. Los que incluyen todo lo anterior y hacen énfasis a largo plazo en la investigación intelectual, la motivación intrínseca y la interacción en igualdad de condiciones (*Complex instruction; Group Investigation*).

Las diferencias en estos esquemas explicativos radicarían principalmente en la forma en que las características anteriores se combinan y se ejecutan, junto con el grado en que los métodos responden a las competencias de la diversidad del alumnado y del aula.

A continuación para conocer a fondo los métodos de aprendizaje cooperativo, se reseñarán los más utilizados y representativos en el ámbito escolar, ya que existe un amplio número y en este caso el objetivo no es realizar un listado exhaustivo de ellos, sino referenciar los mayormente conocidos y que han sido reseñados por importantes representantes en el área (Clarke, 1994; Johnson y Johnson, 1994; Sharan y Sharan, 1994; Slavin y Madden, 1994; Monereo y Duran, 2002; Díaz-Aguado, 2006):

- a) *Jigsaw* o Puzzle, fue diseñado por Aronson (1978) y desarrollado por Slavin (1980). Consiste en que los alumnos realizarán dos tipos de agrupamiento, primero en un equipo base (heterogéneo) y luego en un grupo de expertos (homogéneo). El material académico o temático se dividirá en tantas partes como miembros haya en los equipos base, así

seguidamente cada alumno pasará a formar parte del grupo de expertos donde se especializará en una parte de la temática (pieza del puzzle), y posteriormente el estudiante se reincorporará a su equipo de base y compartirá los conocimientos construidos con sus compañeros. Así la aportación de cada miembro del equipo será imprescindible para la resolución de la actividad, la cual será evaluada con una nota grupal, promoviendo la interdependencia positiva y la motivación por la tarea.

- b) *Teams-Games-Tournaments (TGT)* o torneos de equipos y juegos, son torneos académicos ideados por DeVries y Edwards (1973) y desarrollados por DeVries y Slavin (1978). Los alumnos son asignados a equipos heterogéneos y el objetivo del grupo será preparar a sus miembros para el torneo. Los alumnos competirán como representantes de sus equipos y en función de la puntuación obtenida, cada miembro se ubicará en un grupo homogéneo con el que competirá en la respuesta de preguntas. Finalmente cada miembro regresa a su equipo y aporta los puntos que ha ganado. Así los puntos individuales conseguidos servirán nuevamente para crear el equipo de competición en la sesión siguiente.
- c) *Student teams- Achievement division (STAD)* o división de estudiantes por equipos de consecución, diseñado por Slavin (1978) consiste en que los estudiantes distribuidos por equipos se entregan ayudas con el objetivo de dominar y comprender el contenido entregado por el profesor, luego se realiza una evaluación individual y la comparación del progreso individual obtenido por cada alumno es la contribución a su respectivo equipo, el que recibe el reconocimiento.
- d) *Team assisted individualization (TAI)* o individualización con ayuda del equipo, ideado por Slavin, Leavey y Madden (1984). Trabajado originalmente en el área matemática y consiste en que los alumnos formarán parte de un equipo heterogéneo y contribuirán al equipo con su progreso individual a través de fichas de actividad que han sido ajustadas y responden al nivel cada uno. De esta manera los estudiantes trabajaran de manera individual, pero apoyados por el equipo para que puedan alcanzar el objetivo compartido referente a que todos los miembros del equipo alcancen aprendizajes.
- e) *Cooperative integrated reading and composition (CIRC)* o escritura y lectura integrada cooperativa, ha sido diseñada por Madden, Slavin y Stevens (1986). Los alumnos forma parte de grupos constituidos de acuerdo a su nivel de lectoescritura y el trabajo consiste en desarrollar fichas de actividades ajustadas a su nivel. La calificación de cada grupo es el

resultado de los avances individuales de cada uno de sus miembros, de esta manera se conserva y promueve la igualdad de oportunidades entre sus componentes.

- f) *Group investigation (GI)* o investigación de equipo, ideado por Sharan y Sharan (1992). Se entiende el grupo clase como una comunidad de investigación que trabaja sobre un tema, subdividido en temáticas de las que se hará cargo cada equipo. Así los estudiantes se distribuirán por equipos y elegirán el subtema respecto a sus intereses y preferencias, lo cual favorecerá su motivación por la tarea. Así se repartirán las partes específicas dentro del grupo para alcanzar el desarrollo de la temática y en equipo elaborarán un producto final (informe, power point, mapa conceptual, revista) para la puesta en común con el grupo clase y una reflexión sobre el trabajo en equipo.
- g) *Learning together (LT)* o aprendiendo juntos, diseñado por Johnson y Johnson (1991). Los estudiantes trabajan en pequeños grupos heterogéneos y la tarea se plantea para promover y hacer necesaria la interdependencia. Finalmente cuando se ha obtenido el producto del equipo, la recompensa se basa en el cálculo de la media establecida a partir de los progresos individuales.
- h) *Reciprocal teaching* o enseñanza recíproca, desarrollado por Paliscar y Brown (1984), pensado para implementar actividades de comprensión lectora, así cada miembro del equipo realiza una tarea diferente en relación con la activación de una alguna operación cognitiva necesaria para la lectura comprensiva. De esta manera, después de la lectura de cada fragmento un alumno resumirá, otro hará preguntas, otro responderá y finalmente otro anticipará lo que vendrá, así se distribuirá la carga cognitiva que involucra el desarrollo del proceso lector.
- i) *Constructive Controversy* o controversia constructiva, ideada por Johnson y Johnson (1991). Implica la creación de controversias entre los alumnos con el fin que éstos puedan llegar a un acuerdo con los miembros de otros grupos, a pesar de que las informaciones y afirmaciones entregadas son incompatibles. Así en una primera instancia cada alumno preparará de manera individual su argumento y luego lo dará a conocer a todos los compañeros teniendo en cuenta los puntos de vista de éstos, para finalmente integrar esta información en una puesta en común general.

Estamos de acuerdo entonces en que cada método posee sus particularidades, diferentes maneras de estructuración y las diversas condiciones del aprendizaje cooperativo se presentan más intensamente en unos u otros, por lo cual su puesta en práctica para las actividades en el aula

dependerá de las características que posea el método en sí mismo, pero también en un grado importante jugará un papel la realidad educativa en que los introduzcamos.

Creemos válidos y tomaremos como referente de nuestro trabajo los planteamientos que realiza Sharan (2010) quien señala que no debe hablarse de los métodos de aprendizaje cooperativo en un sentido abstracto, más bien y en un sentido clarificador para investigadores y profesores, debemos referirnos a cada método cooperativo en sí tomando en cuenta su naturaleza, composición y organización.

Además planteamos que también son válidas las estructuras cooperativas que pueden permitir a través de sólo unos minutos durante la clase la cooperación e interacción entre los alumnos para alcanzar el aprendizaje significativo, éstas no contarían con el nivel de estructuración de los métodos presentados anteriormente, pero apuntarían a alcanzar un objetivo común. Kagan y Kagan (2009) plantean una serie de estructuras que sintetizaremos a continuación como ejemplo al planteamiento que realizamos:

1. RallyRobin

En parejas, los alumnos intercambian ideas e información de forma oral por turnos. El profesor propondrá un tema para el que existirán múltiples respuestas o soluciones y se dejará un tiempo para pensar individualmente. Luego los estudiantes por parejas, aportarán alternativamente sus respuestas de manera verbal.

2. RoundRobin

Igual que el anterior, pero en grupos de cuatro, el profesor propone un tema para el que existan múltiples respuestas o soluciones y deja un tiempo para pensar individualmente. Luego los participantes por turnos aportan verbalmente las respuestas respetando el orden del turno y con un mismo tiempo de intervención para cada uno.

3. RallyQuiz

En parejas, los alumnos se alternan para generar respuestas orales. Es una buena herramienta para repasar. Primero el maestro da una lista de preguntas o los propios alumnos las realizan, luego el compañero (A) hace una pregunta a su compañero (B), (B) responde, (A) comprueba si es correcto y elogia a su compañero. Si no llega a la respuesta su compañero le ayuda, para después volver a preguntarle para saber si comprendió y finalmente le elogia. Luego se intercambian los papeles.

4. Time pair share

Por parejas, los alumnos comparten con un compañero durante un tiempo determinado. Mientras uno escucha, el otro habla. Luego se cambian los papeles.

5. *Mix-Pair- Share*

La clase se “mezcla” hasta que el profesor dice “parejas”. Los alumnos encuentran un nuevo compañero para debatir o contestar las preguntas del profesor.

Estos son sólo algunos ejemplos de las organizaciones cooperativas que se pueden implementar en el aula de clases, entregando una opción más a los maestros para tener a la mano una amplia gama de estrategias instruccionales que faciliten el aprendizaje de sus alumnos, aprovechando los recursos humanos que se encuentran latentes en cada agrupación, la creatividad y la innovación educativa.

3.3. TUTORÍA ENTRE IGUALES

En el presente apartado abordaremos las bases conceptuales e investigaciones relevantes sobre *peer tutoring* o tutoría entre iguales, las cuales han sido repasadas a lo largo de estos últimos años en cuanto a su potencial como recurso para la mejora de los aprendizajes y atención a la diversidad. Entendiéndose como una forma extrema de aprendizaje entre iguales, al reducir el equipo a su máxima expresión (la diada o pareja), y aprovechando pedagógicamente y al máximo las diferencias entre sus componentes.

3.3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA TUTORÍA ENTRE IGUALES

El término original por su gran influencia en el contexto educativo anglosajón fue concebido como “*peer tutoring*” y en nuestro contexto lo hemos adaptado a “tutoría entre iguales”. Dicha metodología de trabajo es ampliamente utilizada en muchos países, especialmente como antes se ha señalado en el ámbito anglosajón y actualmente en nuestro contexto, como una propuesta para todos los niveles educativos y áreas curriculares. Es recomendado además por instituciones internacionales, como la Agencia Europea para la Educación Especial o la UNESCO (Topping, 2000a).

Uno de los mayores exponentes en el tema, Keith Topping² (1996) hace una distinción entre dos definiciones acerca del constructo, una antigua y otra renovada. En la primera definición el

² Keith Topping es profesor de la Universidad de Dundee, Escocia. Es director del *Centre for Peer Learning* y dirige el proyecto *Higher Education Effective Learning Project*. Ha sido co-director de los proyectos nacionales *Read-On* y *Problem-Solving*, participando también entre otros en el *Group Work Scotland ESRC TLRP*, proyecto basado en el aprendizaje cooperativo en ciencias. Es miembro además del *International Reading Association*. Sus trabajos exceden más de 300 publicaciones en 12 idiomas, para más información consultar en <http://www.dundee.ac.uk/eswce/people/kjtopping.htm>

alumno es concebido como un sustituto del profesor, en una concepción lineal de transmisión de conocimientos e incluyendo la posibilidad de que el estudiante tutor reprodujera el actuar del docente en el aula, con un pequeño grupo de aprendices. Unos años más tarde, Topping (2000a) afirma que producto de la evolución del trabajo y las investigaciones en el área, ésta concepción ha variado, concibiendo la versión renovada en términos de personas pertenecientes a grupos sociales similares, donde ninguno es profesor profesional y se ayuda a otras personas a aprender, logrando aprendizajes también ellos mismos.

Topping y Ehly (2001) han definido varias características que pueden variar entre los programas de tutoría: como métodos de entrenamiento, la edad de los participantes, la duración y el plan de estudios. Creemos que a pesar de las diferentes combinaciones de características que dan lugar a una amplia gama de modalidades de tutoría entre iguales, la importancia radica en la oportunidad de que se da a un alumno tutor de poder ayudar a mejorar el aprendizaje de sus compañeros.

La tutoría entre iguales se puede entender entonces, como una modalidad del aprendizaje entre iguales, fundamentada en la creación díadas, parejas de estudiantes que asumen una relación asimétrica, derivada de la adopción de un rol de tutor –maestro- y/o o tutorado –aprendiz-, que trabajan por un objetivo común, conocido y compartido, que se logra gracias a un marco de interacción planificado por el profesor (Duran y Vidal 2004).

En el presente trabajo entenderemos la “tutoría entre iguales” o *peer tutoring* desde la creación de diadas que aprenden gracias a que un estudiante más competente en un área, mediará para que su compañero con menos competencia pueda alcanzar unos objetivos que le permitirán construir y ampliar conocimientos. La ventaja que ésta modalidad entrega es que ambos alumnos asumiendo un rol aprenden, el “tutor” aprende enseñando a su compañero tutorado, ya que este rol implica una preparación previa de los contenidos, actividades a desarrollar, y posteriormente la co-construcción de conocimientos gracias a: la mediación, la divergencia de opiniones e ideas, y finalmente el acuerdo mutuo o consenso de respuestas. Por su parte, el “tutorado” aprenderá gracias a la mediación del compañero tutor y la ayuda personalizada y ajustada recibida, lo cual le permitirá el avance desde su nivel de desarrollo real al nivel de desarrollo potencial.

Referente a las ganancias constatadas mayormente por el alumno tutor (Allen, 1976; Topping, 2005; incluyendo a alumnos con discapacidades –Borisov y Reid, 2010-), quisiéramos profundizar un poco más en sus variables explicativas. En este momento éste hecho está configurando un nuevo paradigma de estudio emergente el de “aprender enseñando” -*learning by teaching*- (Cortese, 2005;

Duran et al., 2011a) y del cual resultados de diversas investigaciones avalan en la literatura científica su efectividad.

En este sentido, Roscoe y Chi (2007) realizan una revisión exhaustiva sobre un cuerpo de investigaciones considerable donde se constata que el estudiante que asume el rol de tutor es quien obtiene mayores ganancias cognitivas en las intervenciones educativas en diferentes tipos de tutoría, niveles, áreas curriculares, orígenes culturales y étnicos. Los autores entregan dos planteamientos que podrían contribuir a despejar la fuente de los logros reportados por los tutores:

a) Por una parte se plantea “la actividad de explicación”, es decir cuando el estudiante ejerce su rol, debe explicar el contenido o la información a su compañero tutorado, mediando para que éste pueda alcanzar el aprendizaje. Para ello la información no se puede entregar literalmente, el tutor deberá transformar sus conocimientos previos en mensajes interactivos relevantes, coherentes, completos y precisos. Sin embargo, a pesar de que estos alumnos poseerán ventajas (experticia) por sobre sus compañeros tutorados, sus conocimientos (recientemente construidos) poseerán lagunas, dudas, conceptos erróneos o pobremente estructurados. La demanda de tener que explicar a su compañero, lo llevará a comprometerse en la construcción reflexiva del conocimiento, lo cual promoverá la generación de explicaciones coherentes, internamente consistentes, reorganización mental, y evaluación consiente del proceso y de sus conocimientos. Entonces a medida que los tutores van explicando, irán rectificando ideas erróneas, conocimientos incompletos, propios y de su compañero.

b) El segundo fundamento se basaría en la “interrogación”, se entiende que incluiría el hecho de que el tutor pregunte a su compañero para introducir nuevos temas, guiar y evaluar el proceso. Por lo demás también se verá inmerso en responder a su tutorado cuando éste le plantee interrogantes, lo cual probablemente conllevará a la construcción reflexiva del nuevo conocimiento. El valor de las preguntas que plantee el tutor será de un inmenso valor para él mismo y para su compañero, ya que primero deberá pensar en el tipo de preguntas que desea introducir para luego poder desplegar las interrogantes como apoyo a la gestión de mediación del aprendizaje para con su tutorado. A su vez, cuando el alumno deba responder a las preguntas de su aprendiz, volverá a reflexionar y pensar en lo que contestará, ya que una respuesta errónea, mal expresada, sin estructura; puede dificultar el aprendizaje y obstaculizar la aclaración de la duda que pretendía despejar a su aprendiz. Se deja en claro que la interrogación será más beneficiosa para el tutor cuando las preguntas sean más profundas y de elaboración, que simplemente hacer o responder a cuestiones literales.

Estas dos hipótesis explicativas nos dan pistas sobre los superiores logros que alcanzarían los tutores, sin embargo -y como aclara Cortese (2005)- no todas las formas de enseñar causarían ganancias cognitivas para el tutor. Así para que el rol de enseñante ofrezca oportunidades de aprender

para quien lo desarrolla, debe alejarse de planteamientos unidireccionales o transmisivos y acercarse a prácticas bidireccionales, donde los alumnos intervengan, pregunten y se plantean retos.

El autor por su parte realizó una investigación sobre la temática, donde entrevistó a profesionales de diferentes ámbitos, quienes coincidieron en destacar que la manera en que alcanzaron mayores aprendizajes durante el desarrollo de su trabajo, asistencia a formaciones y trabajo con sus compañeros, fue cuando tuvieron la ocasión de enseñar a otros a través de tres procesos: observación, escucha y experimentación. Cortese concluye que el ejercicio de rol de maestro involucraría en sí mismo el potencial del aprendizaje, ya que enseñar implicaría cuatro elementos claves de este proceso, que denominó:

-Encontrarse con la diversidad de los demás, es decir poder valorar otras opiniones, puntos de vista, experiencias. Lo que implicará un meta-aprendizaje para el que enseña.

-Reflexión individual, a través del encuentro de la diversidad que permitirá al enseñante no sólo pensar acerca de la nueva información encontrada, sino valorarla e incorporarla dentro de sus esquemas cognitivos. De ésta manera el enseñar permitirá pasar del hacer al pensar y finalmente al comunicar, permitiendo compartir a través del diálogo y la discusión con otros.

-Reflexión pública, permite el reconocimiento de las propias emociones en otros, el apoyo mutuo y el análisis de situaciones sin sesgos o visiones limitadas. Todo ello se conjugaría para permitir el aprendizaje.

-Meta-ignorancia, a través de la enseñanza los sujetos se hacen conscientes de los vacíos y errores que poseen acerca de la propia representación de sucesos o contenidos determinados, brindándose a sí mismos la oportunidad de desarrollar la metacognición en el proceso de aprendizaje. Como recalca el autor la enseñanza requiere de la ignorancia en algunos aspectos del conocimiento para generar la demanda de mejorar y completar los vacíos que se poseen.

Creemos que hay que ser cautelosos en la generalización de estos logros en el contexto escolar, ya que como se ha señalado anteriormente en otros apartados, los éxitos no se producirán de manera automática. Pensamos que juegan un papel importante diferentes factores que se relacionan con la gestión de la actividad, como por ejemplo: sí ésta realmente plantea un desafío cognitivo para tutor y tutorado; la gestión del maestro en la mediación de construcción de conocimiento y organización de la actividad: y, factores intrínsecos al alumnado, como por ejemplo motivación, compromiso, preparación en su rol (de tutor o tutorado).

3.3.2. TIPOLOGÍA DE TUTORÍA ENTRE IGUALES

A continuación profundizaremos en la tipología de tutoría entre iguales que se puede implementar en el aula, de acuerdo a la competencia de los alumnos y el objetivo que tenga previsto el profesor.

Como se señalaba anteriormente los miembros de la diada asumen roles de tutor y/o tutorado, esta diferencia se debe a que en algunos tipos de estructuración de la interacción por parte de los maestros, estos preferirán que el alumno asuma los dos roles o del mismo modo crearán pertinente que durante toda la actividad los estudiantes siempre conserven el mismo rol. También existen experiencias entre diferentes niveles educativos y diferentes edades, incluso entre diversos grados, por ejemplo alumnos de primaria y secundaria de diferentes centros que asumen roles de tutorados para el 1er nivel y de tutores en el 2do, es lo que Melaragno (1976) llama *interschool tutoring*.

Topping (1988) distingue dos tipos de tutoría respecto a la adopción de roles en torno a la edad:

✓ *Cross Age Tutoring* (Tutoría entre alumnos de diferentes edades o niveles)

Los estudiantes que desarrollan el programa de tutoría poseen edades diferentes, es decir pertenecen a niveles (grados, cursos) educativos distintos. Para que esta interacción sea beneficiosa para ambos alumnos y no haya tanta diferencia entre las competencias y conocimientos que se posean, los expertos aconsejan (Lippit, 1976) que la edad entre los miembros de la pareja como máximo alcance entre dos a cuatro años de diferencia. Para garantizar una cierta cercanía en los niveles de competencia entre los participantes, se pueden ir agrupando a los estudiantes de un grupo curso, comenzando por los que poseen mayores competencias en un área determinada hasta los que tienen menores competencias, y emparejarlos con los del otro curso que posean estas mismas características dentro de su grupo, para intentar disminuir de alguna manera la diferencia de niveles de experticia e intentar hacer compatible el trabajo.

✓ *Same Age Tutoring* (Tutoría entre alumnos del mismo nivel o edad)

Implica que los miembros de la actividad de tutoría poseerán la misma edad y/o pertenecerán al mismo grupo clase. En este tipo de tutoría los profesores podrán optar entre dos tipos de modalidades de trabajo, la clásica “tutoría fija” donde un alumno hará siempre de tutor y el compañero de tutorado; o la tutoría desarrollada y estudiada por Fantuzzo, King y Heller (1992) y Fantuzzo y Ginsburg-Block (1998) “tutoría recíproca”, donde los alumnos van alternándose los roles de tutor y tutorado, y las diadas serán organizadas respetando un nivel

más o menos homogéneo de conocimiento y competencias entre ambos estudiantes, dando así la oportunidad de construir o profundizar su conocimiento de manera conjunta.

En el caso de la tutoría fija con alumnos del mismo nivel o edad, las parejas deberán conservar la heterogeneidad (en competencias y conocimientos) entre sus miembros, es decir, debe haber diferencias pero no extremas para que los alumnos puedan asumir como un desafío el enseñar y aprender de sus compañeros. De modo contrario podríamos encontrarnos, y como lo han constatado Elices, Del Caño y Verdugo (2002) con una excesiva pasividad o complacencia en la resolución de la tarea por parte del tutorado, dejando todo en manos del tutor; y un éxito social suficiente por parte de éste último, es decir su alta competencia lo sitúa en una posición donde interactuar con un par con nivel muy bajo no le provocará modificar los procesos y estrategias empleados habitualmente.

La manera más simple de organizar las parejas en la tutoría fija será que el profesor ordene a los estudiantes en un listado respecto a sus competencias en el área que se desea trabajar y luego dividir el grupo por la mitad, así se crearía el grupo de los tutores y tutorados, y se emparejarían por orden de lista, por ejemplo el primer tutor, con el primer alumno de la lista de tutorados, garantizando que las diferencias sean equilibradas para conseguir favorables resultados en el aprendizaje.

Respecto a la modalidad de tutoría más utilizada de acuerdo a las revisiones realizadas en la literatura científica, se pueden afirmar que las prácticas más comunes se corresponden a la tutoría de rol fijo, ya que tal y como explican Duran y Vidal (2004) esta situación podría deberse a dos razones: primero, la mayor utilización de *cross-age tutoring* (prácticas de tutoría entre los niveles educativos) impondría el uso más preponderantemente de la tutoría de rol fijo; y segundo, correspondería a que la mayor parte de situaciones experimentales y también prácticas escolares utilizan esta propuesta de manera no sistemática y en periodos cortos de tiempo, donde no estaba pensado la alternancia de roles.

Por su parte Roscoe y Chi (2007) destaca que en la implementación del *same-age tutoring*, la situación entre compañeros de alguna manera es más “real”, ya que no existe la brecha de edad y diferencias que se producen al trabajar con alumnos de diferentes grados. Situaciones tan triviales como el poder interactuar en el patio entre compañeros, aportaría un plus en el desarrollo de la tutoría dentro del aula.

Estudios llevados a término en relación a *same-age tutoring* muestran resultados favorables en sus intervenciones, en tutoría fija (Fuchs, Fuchs, Bentz, Phillips y Hamlett, 1994; Fuchs et al.,

1996 y 1997), recíproca (Fantuzzo, Riggio, Connelly y Dimeff, 1989; Mastropieri, Scruggs, Spencer y Fontana, 2003; Duran, Blanch, Dekhinet y Topping, 2010), y para ambas (Duran y Monereo, 2005).

En el caso de la tutoría recíproca se destaca que a través de esta modalidad se da la oportunidad a que ambos miembros colaboren activamente en la construcción de aprendizajes, sin embargo un factor que aún no se ha determinado es sí estos alumnos aprenden por el tipo de tutoría ejercida o por asumir el rol de tutores. Así, los beneficios que reporta la reciprocidad en tutorías de la misma edad o nivel han sido explicados por Braudit (2000), quien apunta una serie de ventajas que pueden contribuir en el logro de ganancias a través de esta modalidad de trabajo:

- ✓ No existe la adopción de papeles de tutor o tutorado duraderos a largo plazo que podrían reportar conductas de autoritarismo, reproducción del modelo de enseñanza- aprendizaje dominante (para el tutor), y de dependencia o afecto de separación (para el tutorado).
- ✓ Está presente el principio de dar y recibir o de intercambio democrático.
- ✓ Promueve la construcción conjunta de conocimientos.
- ✓ Convierte la tutoría en colaboración, permitiendo más mutualidad, multidireccionalidad y simetría.

A pesar de que la práctica de tutoría de rol fijo se ha extendido al parecer más allá que la tutoría recíproca, esta última ha reportado muchos beneficios también.

A la luz de los estudios revisados, y evidenciando que aún no poseemos investigaciones concluyentes en relación a cuál tutoría reporta más y mejores beneficios, creemos que hay factores que deben ser tomados en cuenta por el maestro que pondrá en práctica la experiencia y que podría orientar su decisión acerca del tipo de modalidad a implementar, reportándose mayores beneficios para sus alumnos. Entre otros se debería valorar las características intrínsecas de los estudiantes, el grado de competencia que posea cada uno, la realidad del aula y el área curricular, contenidos u actividades a trabajar a través de la tutoría. Como todas las realidades educativas son diferentes, tomando en cuenta estos factores de manera genérica y sí el profesor articula favorablemente la actividad de las parejas, creemos que los beneficios que se pueden obtener de la enseñanza y aprendizajes entre pares deberían ser relevantes.

Los autores Del Caño, Elices y Palazuelos (2003) y Duran y Vidal (2004) destacan por su parte una serie de condiciones a tener en cuenta para el éxito de la puesta en práctica de la tutoría en el aula, si éstas son cuidadosamente tomados en cuenta antes, durante y después de su ejecución. Entre ellos destacan: clara delimitación de objetivos (conceptuales, procedimentales y actitudinales); selección y definición de las parejas; preparación de los recursos (materiales y humanos); alto grado de estructuración y planificación de las sesiones; formación previa de los

alumnos en sus roles; observación y monitorización continua del trabajo de las parejas por parte del profesor -logro de objetivos, ejecución de los roles-; y finalmente, contemplar evaluaciones tanto de proceso como de término, con sus respectivos instrumentos para poder valorar el proceso y los resultados.

Y como último punto de este apartado, quisiéramos referirnos brevemente a las fases que una situación de tutoría entre iguales en el aula debería seguir y que han sido planteadas por Monereo y Duran (2002) para experiencias de enseñanza secundaria, pero que sin embargo a lo largo de estos años hemos evidenciado también han sido ajustadas y aplicadas a aulas de primaria:

a) Selección y emparejamiento de los alumnos: De acuerdo a la modalidad de tutoría que se desee implementar y tomando en cuenta siempre los niveles de competencia y conocimientos del alumnado en el área que se implementará la experiencia.

b) Formación previa a los roles: Optar por una relación altamente estructurada entre tutor y tutorado que facilitará la ejecución del rol, requiriéndose de un entrenamiento antes de comenzar las sesiones y que será clave para el éxito posterior.

c) Tiempo de asentamiento del funcionamiento: Los alumnos necesitarán de un tiempo para poder asentarse en sus roles, por lo cual se requerirá de una fase inicial de aprendizaje y de asentamiento, en la que el feedback que se entregue a los tutores será fundamental.

d) Monitorización: Como antes se ha comentado la observación continuada de la tarea por el profesor y seguimiento del trabajo de las parejas, será fundamental. El rol docente se verá modificado respecto a su trabajo cotidiano del aula tradicional.

e) Evaluación: También como se ha señalado previamente las evaluaciones de proceso y finales serán fundamentales para la valoración global de la experiencia.

3.3.3. BENEFICIOS DE LA TUTORÍA ENTRE IGUALES

Los beneficios de la tutoría entre iguales han sido reportados por diversos autores y en un importante número de investigaciones. En este apartado revisaremos los principales aportes que destaca la literatura científica sobre los satisfactorios resultados de esta modalidad de trabajo.

Los beneficios que se obtenidos son ya explicados por Bruner (1987), quien destaca que a través de ésta modalidad de trabajo se da una ayuda directa al compañero menos experto, subrayándose como ganancia además una actitud pedagógica por parte del tutor. Braudit (2000)

subraya el rol de la mediación en esta actividad y la importante función del tutor, al intentar reducir la distancia cognitiva que existe en el sistema de enseñanza tradicional entre el alumno y el maestro, procurando que el tutorado pueda seguir las orientaciones para la ejecución de la tarea, destacando como beneficio adicional el lenguaje simple y al mismo nivel que se utiliza para explicar, como un facilitador de aprendizajes para el tutorado.

En este sentido, como señalábamos al comienzo del apartado, en la tutoría entre iguales el tutor ya por el hecho de estudiar su material y enseñar a su compañero está ampliando o profundizando su conocimiento, gracias además a una co-construcción conjunta con su tutorado a través del diálogo social. Y como volvemos a señalar el estudiante tutorado aprenderá gracias a las ayudas ajustadas y personalizadas entregadas por su tutor.

Para conocer los beneficios concretos obtenidos por los alumnos participantes de experiencias de tutoría entre iguales, revisaremos brevemente algunos meta-análisis e investigaciones en diferentes niveles educativos, tipos de alumnado y realidades educativas. Comenzaremos por los que involucran a alumnos de las escuelas o institutos ordinarios y sus logros en algún área curricular y/o de las competencias.

Comenzando por la más antigua, Allen (1976), quien desarrolla una revisión en el área hasta lo que en ese momento se había estudiado, encontrando serios problemas metodológicos en dichas investigaciones. Éstas tomaban en cuenta como variables de estudio: el género, edad, características raciales, formación de los alumnos tutores, la implementación de la tutoría en díadas o en pequeños grupos. Reportándose beneficios significativos para el aprendizaje del tutor por sobre el del tutorado.

Cohen, Kulik y Kulik (1982) hacen una revisión de un gran número de investigaciones donde se ha implementado *cross-age tutoring* y *same-age tutoring* los resultados indicaron que los estudiantes de la primera modalidad obtuvieron mayores beneficios, como también los alumnos que cursaban educación primaria reportaron mejores resultados que los de secundaria. En general, se constató que todos los alumnos alcanzaron un importante avance en el área de las matemáticas y en la lectura.

Por su parte Topping (2005) realiza un meta-análisis centrándose en el aprendizaje cooperativo y asesoría entre pares (*Peer assisted learning- PAL*). El autor resalta los beneficios que obtiene el tutor ejerciendo su rol, las ganancias obtenidas por todos los alumnos que además de ser cognitivas involucran también factores socio-emocionales, y destaca el amplio campo en que se ha extendido la tutoría entre iguales, poniéndose en práctica en diversas áreas, contextos más allá de la escuela e involucrando también las nuevas tecnologías.

En un ámbito más local, Elices, del Caño y Verdugo (2002) realizaron un meta-análisis de trabajos desarrollados por su equipo para constatar los beneficios cognitivos de la interacción en parejas frente al trabajo individual y de pequeño grupo, midiendo además otras variables en juego como afecto, habilidad previa, nivel social, género, composición de la diada, tipo de tarea, intervención del profesor, entre otros. Los autores concluyen que los alumnos que trabajaron en parejas obtienen mejoras significativas por sobre de las demás agrupaciones y explican las ganancias desde un modelo explicativo de mediación entre iguales. Señalan que existirían tres niveles ascendentes de influencia educativa: el primero compuesto por las variables controladas por el maestro, que influirían a su vez en el predominio de una interacción en el 2º nivel; éste denominado interaccionista, compuesto por todos aquellos mecanismos puestos en marcha para afrontar la tarea, a su vez influiría directamente en el 3er nivel; éste último compuesto por variables internas y directas del proceso de construcción individual de significados.

Otros meta-análisis e investigaciones de tutoría entre iguales donde sus participantes pertenecían a minorías étnicas o recibían educación intercultural, respaldan la efectividad de este tipo de modalidad de enseñanza. Entre ellos Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo y Miller (2003) quienes en una investigación comparativa entre la tutoría entre iguales y otros métodos de aprendizaje en enseñanza primaria, encontraron resultados positivos para alumnos que pertenecían a minorías étnicas. Específicamente los grupos que implementaron *cross-age tutoring* reportaron ganancias más significativas que los organizados bajo *same-age tutoring*. Siendo las áreas curriculares más beneficiadas ciencias, sociales, matemáticas y lectura.

También Robinson, Schofield, y Streers-Wentzell (2005) realizaron una revisión de la literatura de programas bajo la modalidad de *cross-age tutoring*, constatando que tanto los alumnos que pertenecían a minorías étnicas (afro-americanos y otros), como los que no, lograban ganancias en el área de las matemáticas. Por su parte, Ginsburg-Block, Rohrbeck y Fantuzzo (2006) estudiaron los beneficios en estudiantes de minorías étnicas en circunstancias de vulnerabilidad escolar, encontrando una alta correlación entre ganancias académicas y autoestima, habilidades sociales y comportamiento del aprendizaje.

Por otra parte encontramos trabajos realizados en el área de la tutoría entre iguales con experiencias que se han puesto en marcha con alumnos de educación especial, dificultades de aprendizaje o conducta. Cook, Scruggs, Mastropieri y Casto (1986) reportan las ganancias de las experiencias con un número importante de alumnos discapacitados, donde los resultados más relevantes fueron evidenciados en el área de las matemáticas y lectura.

Además Osguthorpe y Scruggs (1986) realizan un meta-análisis de los trabajos implementados hasta esa fecha con alumnos vulnerables (discapacidad, dificultades de aprendizaje, problemas de conducta), constatando que todos los alumnos obtenían ganancias en el ámbito académico, personal y social.

Topping (1988) quien también hace una revisión de estudios, concluye que los alumnos con discapacidad intelectual que habían participado en los programas de tutoría entre iguales, mostraron mejoras en la aceptación social y aprendizaje del lenguaje de signos. Además en una de las investigaciones se hace referencia a los avances académicos y sociales constatados con un grupo de alumnos con problemas sociales que asumía el rol de tutores de estudiantes con discapacidad intelectual.

Igualmente Byrd (1990) realiza una revisión de una serie de investigaciones, concluyendo que la tutoría entre iguales había sido determinada como una potente estrategia de enseñanza-aprendizaje en las aulas, reportando por lo demás beneficios cognitivos, emocionales, de autoestima e integración.

Okilwa y Shelby (2010) realizaron un meta-análisis sobre los efectos de la tutoría en el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidades en secundaria. Los resultados revelaron que la tutoría entre iguales tenía un efecto académico positivo para éstos alumnos, tanto para los que asistían a escuelas especiales como para los que estaban integrados en escuelas o institutos comunes. Reportándose además beneficios en las áreas curriculares de lenguaje, matemáticas, ciencias y sociales.

Por otra parte, la influencia ejercida por el rol asumido en alumnos vulnerables se ha investigado también, ya que en general por presentar dificultades o bajas competencias en algunas área, se ha dado por supuesto que el único rol que podrían desarrollar estos niños y jóvenes era el de tutorados. Así Mastropieri, Spencer, Scruggs y Talbott (2000) señalan que los alumnos con dificultades que han participado poniendo en marcha el rol recíproco, obtienen resultados más significativos que el rol fijo, aunque en este último también se presentan avances significativos, pero en menor medida.

También Spencer (2006) realiza una revisión sobre investigaciones de tutoría fija y recíproca en alumnos de secundaria con trastornos emocionales o de conducta, que adoptaron el rol de tutor o tutorado. Los resultados indicaron que estos estudiantes podían adoptar sus roles con éxito obteniendo mejoras en las áreas curriculares de matemáticas, lectura y escritura.

Así mismo Borisov y Reid (2010) realizan una investigación cualitativa con alumnos con discapacidad intelectual que ejercieron de tutores de otros compañeros, destacan los resultados

favorables de todos ellos al finalizar su experiencia. Los estudiantes destacaron entre sus aprendizajes la responsabilidad hacía los demás como un modelos a seguir, la satisfacción por ayudar, el establecimiento de relaciones, y el altruismo.

Podemos evidenciar que estas investigaciones realizadas a grandes muestras de alumnos que han participado en experiencias de tutoría entre iguales, implementadas en una variedad de realidades escolares y áreas curriculares, comprueban que esta modalidad de trabajo es un potente recurso en las aulas comunes, interculturales y de educación especial. Los resultados muestran que de acuerdo a los rasgos distintivos de las experiencias y de sus participantes, algunos tipos de tutoría han sido en algún grado más significativos que otras, sin embargo en su globalidad todas las actuaciones han reportado beneficios para todos los estudiantes que han puesto en práctica la modalidad de trabajo junto a sus pares, independientemente de sus características.

3.3.4. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA TUTORÍA ENTRE IGUALES

Las ventajas de la implementación de la tutoría en el aula son claras y las investigaciones repasadas anteriormente respaldan esta tesis. Sin embargo quisiéramos citar de manera global los logros que destacan Melero y Fernández (1995) para los alumnos que asumen los roles de tutores y tutorados:

Alumnos tutores:

- ✓ Aumento de la implicación, del sentido de la responsabilidad y de la autoestima, ya que sienten el compromiso por el aprendizaje de su compañero tutorado, lo cual les hace implicarse afectivamente en una relación con su compañero, de lo cual por el rol que asume es el máximo responsable.
- ✓ Mayor control del contenido, de la tarea y mejor organización de los conocimientos propios para poder enseñarlos. Ya que es sabido que el alumno tutor se preparará la actividad previamente, estudiándose el material, enseñando y explicando posteriormente a su compañero tutorado.
- ✓ Consciencia de lagunas e incorrecciones propias, detección y corrección de las del otro.
- ✓ Mejora de las habilidades psicosociales y de interacción. Ya que el asumir el rol de tutor, le exigirá el aprendizaje y uso de habilidades sociales comunicativas y de ayuda.

Alumnos tutorados:

- ✓ Mejoras académicas: Ya que como se ha resaltado antes, el trabajo con el tutor le permite tener una ayuda personal y permanente, comportando un aumento de tiempo de estudio y de trabajo, junto a una mayor motivación gracias al compromiso con el compañero tutor.

- ✓ Ajuste psicológico: El trabajo con un igual puede facilitar la disminución de la ansiedad, depresión, stress, al trabajar en un clima de mayor comodidad y confianza, en el que el alumno se siente libre de poder expresar ideas, experiencias y dudas.

También debemos recordar que respecto a la calidad de la ayuda recibida por el tutorado de parte de su tutor, Good y Brophy (2000) señalan que en determinadas circunstancias la mediación de un igual puede llegar a ser más efectiva que la de un adulto, debido a que el estudiante tutor tiene más facilidad para utilizar un vocabulario y ejemplos apropiados a la edad, sacando ventaja por sobre el adulto en esta situación (también esta idea ha sido acuñada por Braudit, 2000); también porque es un reciente aprendiz del material; conoce las potenciales frustraciones y problemas; y es más directo en la resolución de dudas que los adultos.

En este sentido, existen investigaciones (Greenwood, Carta y Kamps, 1990) que han comparado las ventajas y desventajas de la mediación desarrollada por un igual v/s la desarrollada por los adultos (profesores). Las conclusiones obtenidas señalan que la mediación que ofrece un compañero aumenta: la ratio, el tiempo efectivo de trabajo, las oportunidades de responder y la corrección de los errores es inmediata.

Por su parte Topping (1996) también hace una síntesis de los beneficios encontrados a nivel psicopedagógico, económico, psicosocial y políticos, cuando un alumno interviene en el aprendizaje de otro, respecto a la mediación común que es realizada por un profesor en el contexto escolar.

Del mismo modo como hemos citado las ventajas de ésta práctica, quisiéramos revisar las desventajas o riesgos que podría involucrar la puesta en marcha de tutoría entre iguales. Topping (2000b) plantea que algunos riesgos podrían estar ligados al comportamiento y actuaciones del tutor en este proceso: el tutor podría mostrar impaciencia y acabar diciendo al tutorado la respuesta o hacer la tarea por él; y enseñar conceptos equivocados que refuercen errores; y, no detectar algunos errores o equivocaciones de los tutorados.

También Fontana (1990) apunta que uno de los principales riesgos al poner en práctica de manera incorrecta este método, se debe a lo que él denomina “opción fácil”, es decir entender que este tipo de métodos son de trivial aplicación y que no van más allá de acomodar a los alumnos en pequeños grupos o parejas. Apunta que las principales desventajas o inconvenientes de esta visión serían los siguientes:

- Para los tutores: Sobrevaloración de sí mismos, y de sus propias habilidades, exceso de asertividad y de poder o aparición de algún sentimiento de pérdida de tiempo. Destacando que

podiese existir algún tipo de fracaso por parte de los tutores que puede generar disminución de la autoestima.

- En el proceso de emparejamiento: Sentimiento de imposición y de rechazo a ciertos alumnos marginados.
- Reacción negativa por parte de algunos padres de familia, los cuales conservan el modelo transmisivo de la educación tradicional.
- Percepción de la escuela como una institución pobre en recursos.

De esta manera podemos evidenciar como ya se ha señalado anteriormente que para alcanzar avances y beneficios de esta metodología, hay que ser cautelosos principalmente en la planificación, estructuración, formación de los participantes y de otros colectivos involucrados, con el fin de garantizar al máximo el éxito de la puesta en práctica y disminuir al grado mínimo los inconvenientes o situaciones problemáticas que pueden afectar la puesta en práctica de la tutoría entre iguales en el aula, en el hogar o con voluntarios, en general en todas sus modalidades y realidades donde se pueda trabajar.

3.4. TUTORÍA ENTRE IGUALES EN EL ÁREA DE LA LECTURA

Como el tema que nos ocupa en este estudio es principalmente conocer los beneficios de la tutoría entre iguales en el área de la lectura y la comprensión, como una estrategia de atención a la diversidad, se revisarán una serie de investigaciones que dan cuenta de ellos, para a continuación relatar algunas de las técnicas utilizadas para la lectura en pareja. Finalmente veremos cómo desde la tutoría entre iguales se han articulado respuestas para favorecer a los alumnos que presentan mayores necesidades de ayuda en el área de la lectura.

3.4.1. TUTORÍA ENTRE IGUALES, LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA

De acuerdo a las evidencias presentadas en las revisiones de los meta-análisis, la tutoría entre iguales se muestra como una potente metodología de instrucción para trabajar en el aula con la diversidad del alumnado y en diferentes áreas curriculares. Sin embargo, se hace necesario conocer específicamente los beneficios reportados por este método de trabajo respecto al área de la lectura.

Comenzando por Topping (1987a), quien hace una revisión de diez proyectos basados en la técnica de lectura *Paired Reading*, fundamentado en una técnica semi-estructurada donde parejas de alumnos leen juntos textos acordes a su edad, intereses y competencia lectora, con el fin de mejorar

ésta última. También se busca la complementariedad de la lectura de los infantes con adultos o familiares. En dicha revisión, Topping concluyó que el programa reportaba beneficios en el área para todos los alumnos, tanto para los que asumieron el rol de tutores como de tutorados. Sin embargo, los tutores obtuvieron mayores ganancias.

Los resultados de *Paired Reading* también han sido documentados por Winter (1988, 1996) quien, en concordancia con las demás investigaciones, concluye que se observan beneficios para los estudiantes participantes en formato entre alumnos, y entre estos y sus familias. Sin embargo también apunta que al realizar un análisis de las sesiones se deja en evidencia que los maestros responsables de la estructuración y modulación de la actividad no siguen en varios casos el formato del programa, los tutores no realizaron demasiados esfuerzos para garantizar el aprendizaje de sus compañeros, se cometieron importantes errores que quedaron sin corregir y la actuación del tutor no procedió de acuerdo a la formación previa recibida. Se destaca que serían discutibles las ganancias reportadas por los alumnos tutorados respecto al rol ejercido por el tutor ya que las variables no se correlacionarían.

Topping (1989) y Topping y Whiteley (1990) plantean el uso del *Paired Reading* como una técnica de lectura que aporta un recurso pedagógico al servicio de las familias para favorecer desde el hogar la lectura en sus hijos.

Además Mathes y Fuchs (1994) constatan efectos favorables en los resultados de las investigaciones revisadas en cuatro tipos de modalidades diferentes de tutoría, evidenciándose mejoras en el área de la lectura para el alumnado. Más tarde, McMaster, Fuchs y Fuchs (2006) estudiaron los beneficios de la tutoría entre iguales con estudiantes de infantil, primaria y secundaria, corroborando las importantes ventajas que aportaba ésta estrategia en los programas diseñados para promover el desarrollo de la lectura en los alumnos.

También han sido documentados los hallazgos del programa escocés *Read On* (Topping y Hogan, 1999; Duran y Blanch, 2007), desarrollado para mejorar la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales estructurada a partir de dos métodos: *Paired Reading* (leer en pareja) y *Paired Thinking* (pensar en pareja), implementándose en la escuela entre estudiantes y en el hogar entre alumno y su familia. En esta misma línea, investigaciones recientes llevadas a término sobre el programa por Miller, Topping y Thurston (2010), respecto a la lectura y sus efectos en la autoestima y el rol, muestran alentadores resultados para todos los alumnos independientemente del rol asumido. En este caso es importante destacar que los avances en la autoestima se basarían en las creencias y percepciones que los alumnos poseían respecto a su competencia lectora y conciencia como lectores. Topping, Miller, Thurston, McGavock y Conlin (2011) desarrollaron el mismo programa con 80 escuelas en Escocia, reportaron beneficios a largo plazo en *cross-age tutoring* por sobre *same-age*

tutoring y la enseñanza tradicional. A corto plazo, los alumnos que pusieron en práctica ambas modalidades de tutoría obtuvieron mayores avances que el grupo de comparación instruido bajo la enseñanza tradicional. En general, se reportaron ganancias para todos en el área de la lectura, pero mayormente significativas para los estudiantes que cometían errores al leer, poseían bajas habilidades de lectura y/o poseían bajo nivel socioeconómico, además de las ganancias evidenciadas en autoestima.

Así las investigaciones se han sucedido evidenciando que la tutoría entre iguales favorece la mejora de los niveles de comprensión lectora y la lectura en sí misma; como lo hacen McKinstery y Topping (2003), quienes desarrollaron una investigación a partir de un programa de lectura en parejas para la promoción de las habilidades de pensamiento en los estudiantes, concluyendo que se reportaron mejoras significativas en la comprensión de textos, además de los beneficios obtenidos en las habilidades de pensamiento, autoestima y habilidades sociales de tutores y tutorados.

También Topping y Bryce (2004) investigaron un proyecto piloto en *cross-age tutoring* basado en la lectura para promover las habilidades de pensamiento entre pares, ya que en investigaciones anteriores se habría documentado la mayor efectividad para este fin entre pares, que entre profesor-alumno. Los resultados obtenidos señalaron respecto a las habilidades de pensamiento, que sólo los alumnos tutorados mostraron avances y no así sus compañeros tutores. Por otra parte, en relación a las actitudes hacia la lectura, los tutorados mostraron significativos avances desde el pre-test, con el grupo de comparación y respecto a sus tutores, en lectura académica, combinada y recreativa. En el caso de los tutores estos disminuyeron sus actitudes hacia la lectura académica, logrando avances sólo en la lectura combinada y recreativa.

En una investigación comparativa, Van Keer y Verhaeghe (2005), también se recogen evidencias de la puesta en marcha de un programa de tutoría entre iguales que implicaba a un grupo de estudiantes bajo la modalidad *reciprocal same age* y *same age tutoring*, además del contraste con una experiencia de clase tradicional dirigida por un profesor, todo ello implementado con el objetivo de conocer los efectos sobre las estrategias de instrucción para la lectura explícita, la comprensión lectora y la percepción de la auto-eficacia. Los resultados mostraron que ambas modalidades de tutoría promovieron avances significativos en las tres áreas evaluadas, pero no se evidenciaron resultados alentadores para la clase tradicional.

Por su parte, Hattie (2006) examina una experiencia de tutoría entre iguales llamada *Reading Together* desarrollado para mejorar la fluidez lectora, habilidades de comprensión y motivación en ésta competencia a través de la modalidad de tutoría *cross age tutoring*, que fue implementada tanto en el aula como en el hogar y poseía como antecedente haber sido puesto en práctica durante tres años

en periodos anteriores. Los resultados fueron medidos en tres fases respecto al curso escolar. Los autores evidenciaron que en la primera fase no se reportaron avances significativos, como se explica pueden haber influido una serie de factores, entre ellos que no se cumplía siquiera 15 sesiones de trabajo. No obstante, las mediciones de la segunda y tercera fase apuntaron diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos en todas las áreas objeto de estudio. También las familias participantes y los maestros mostraron una alta motivación tras la participación en dicha experiencia.

Igualmente, Veerkamp, Kamps y Cooper (2007) dan cuenta de un estudio comparativo desarrollado en un núcleo de escuelas secundarias urbanas, donde se pusieron en práctica dos experiencias de tutoría entre iguales –la segunda variaba de la primera porque se realizaron intervenciones y se entregaron orientaciones extras a las diadas para guiar el trabajo- y una experiencia de trabajo en pequeño grupo guiado por el profesor, todo ello con el objetivo de mejorar los índices de lectura. Los resultados evidenciaron amplia ventaja y beneficios en vocabulario y comprensión lectora para los alumnos que trabajaron bajo la modalidad de tutoría entre iguales en comparación con los compañeros que recibieron la retroalimentación del profesor. También este hecho fue apuntado respecto al tipo, construcción y calidad de las respuestas que fueron entregadas por los alumnos en las evaluaciones. Los autores concluyen que la tutoría entre iguales puede ayudar a mejorar las habilidades de lectura de los estudiantes de secundaria, pudiendo obtenerse aún mejores resultados cuando se entrega un apoyo extra o se realizan ajustes para responder a las necesidades emergentes que se vayan produciendo.

En la misma línea Spörer y Brunstein (2009) examinaron una experiencia basada en *peer-assisted learning strategies* para la mejora de la comprensión lectora en niños de 7º grado. Luego de haber participado en 17 sesiones de trabajo los participantes mejoraron significativamente sus índices en el área trabajada, respecto al grupo control. La evaluación de las mejoras se centraron en aspectos fundamentales y que eran objeto de estudio, como: conocimiento declarativo y procedimental para la elaboración de resúmenes, y la auto-regulación de la conducta para alcanzar la comprensión de texto.

También Shegar (2009) realizó una investigación a partir del programa de tutoría entre iguales *Buddy Reading* de Singapur, implementado para la mejora de la comprensión lectora de todo el alumnado y en especial para dar respuesta a los niños que presentan una baja competencia en ésta área. Los resultados evidencian la eficacia de la estrategia, no obstante las conclusiones hacían énfasis en la importancia de la formación de los tutores para brindar un andamiaje potente al momento de realizar las actividades, además de subrayar también la ponderación positiva que se debía entregar el tutor al tutorado durante la lectura acompañada del método PPP (pausa, pista y ponderación).

Y finalmente quisiéramos hacer referencia a una investigación realizada actualmente por Moliner, Flores y Duran (2011) sobre la variante del programa *Leemos en Pareja* en lengua vasca – *Bikoteka Irakurtzen*-, en las modalidades de tutoría fija y recíproca. Los resultados dejaron ver que todos los alumnos participantes de la experiencia, tanto los que han asumido los roles de tutores como tutorados han reportado mejoras significativas en sus niveles de comprensión y autoimagen lectora, lo cual además ha sido avalado a través de un análisis cualitativo de los testimonios entregados por maestros, alumnos tutores y tutorados.

Todas las investigaciones reseñadas anteriormente nos dan ejemplos claros acerca de los logros que alcanzan los estudiantes que participan en la tutoría entre iguales en programas de lectura, pudiendo involucrar además a otros agentes de la comunidad educativa (familias). Por lo demás las ganancias no sólo se restringen a ésta área, sino también a beneficios alcanzados en la autoestima, mejoras en las habilidades de pensamiento que conlleva una mejor comprensión, progresos en la predisposición y predisposición hacía la lectura, competencia social y adopción del rol de tutor y tutorado.

Más adelante realizaremos una revisión exhaustiva del tema que también es objeto de la investigación doctoral y que se refiere a la investigación en tutoría entre iguales y lectura en alumnos con dificultades en esta área.

A continuación se hace necesario revisar las técnicas de lectura más relevantes, que son utilizadas frecuentemente para estructurar la interacción entre tutor y tutorado en las experiencias de tutoría entre iguales y lectura en pareja.

3.4.2. TÉCNICAS DE LECTURA EN PAREJA

La tutoría entre iguales requiere de la organización detallada de la interacción entre los miembros de la pareja, para ello las actuaciones de tutoría para mejorar los índices de lectura pueden ayudarse de técnicas de lectura en pareja (Duran et al, 2009). A continuación, siguiendo a Duran y colaboradores, presentaremos brevemente una selección de conocidas técnicas de lectura en pareja que pueden ser utilizadas para estructurar la interacción entre tutor y tutorado.

✓ *Paired Reading* o Lectura en Parejas (Morgan, 1976; Topping, 1987b).

Es una técnica semi-estructurada de lectura, su formato de interacción es interactivo. La pareja de lectores está conformada por alumnos que pueden poseer la misma o diferente edad. También se ha introducido el apoyo familiar para el desarrollo de ésta técnica, asumiendo el rol de tutor en el

hogar el familiar/adulto y el de tutorado el estudiante. Consiste en que ambos miembros de la pareja comienzan leyendo juntos, hasta que el tutorado señala a su tutor que desea leer solo. Durante su lectura en solitario bajo la atenta mirada de su tutor, éste le indicará si comete un error. Cuando el mismo tutorado rectifica su error o encuentra la respuesta al fallo, continúa leyendo, en caso contrario si necesita la corrección y respuesta del tutor, comenzarán de nuevo a leer juntos.

Se contempla la entrega de un refuerzo positivo de parte del tutor hacia su aprendiz cuando ha realizado la lectura correctamente, y al final del bloque del contenido favorecer el dialogo sobre la comprensión del texto leído.

✓ *Parent Listening* o Lectura con Audiencia

Esta técnica es implementada comúnmente en la escuela y en el hogar, y a pesar de su fácil ejecución, por si sola posee poca eficacia. Existen dos distintas técnicas que se basan en escuchar activamente al lector:

1. *Independent Reading o Reading Alone/ Lectura en voz alta* (Toomey, 1993)

Es una técnica donde el tutor se centra exclusivamente en escuchar a su tutorado. Por sí sola no reportaría mayores ganancias al tutor que sólo escucha, pero acompañándose de alguna ayuda que promoviera en éste la reflexión se podrían encontrar beneficios. En la década de los 80 el estudio *The haringey study* (Tizard, Schofield, Hewison, 1982, citado por Toomey, 1993) concluyó alentadores resultados con relación a la escucha respecto a la mejora de los índices de la competencia lectora. Sin embargo estudios posteriores carecieron de resultados beneficiosos para el uso de dicha técnica, por lo cual no se puede afirmar que por sí sola reporta ganancias.

2. *Silent Reading/ Lectura Silenciosa* (Toomey, 1993)

Consiste en que el tutorado lee en silencio el texto y el tutor o adulto se mantendrá atento o en silencio siguiendo el proceso. Su rol consistirá en realizar preguntas (generalmente finalizada la lectura) sobre el texto leído para favorecer la comprensión del aprendiz.

En general para éstas técnicas basadas en la escucha sean beneficiosas, es fundamental formar al tutor en alguna técnica que estructure la interacción durante el momento de la lectura. Y como apunta Pickstone, Hannon y Fox (2002), cuando se combinan éstas técnica con otras por ejemplo el PPP o la lectura en pareja, su eficacia se ve incrementada.

✓ *Shared or Relaxed Reading* /Lectura simultánea o compartida

Consiste en que los miembros de la pareja se alternarán la lectura del texto por segmentos. Antes de comenzar pactarán quien comienza y hasta donde realizarán la lectura o que partes leerán. Cuando comienzan a leer se van alternando la lectura de párrafos o segmentos del texto de manera poco estructurada para los demás, pero en el formato convenido por ellos previamente.

Se sugiere que para no perder la atención y comprensión del texto cuando el alumno descansa porque ya ha terminado leer uno de los fragmentos que le correspondían, siga la lectura en silencio. La técnica es recomendada así para alumnos que posean un nivel similar de competencia o para parejas donde uno de los miembros posea mayor experticia. En éste último caso el rol del tutor consistirá en dar apoyos y ayudas a su compañero si lo necesita durante la lectura, junto con los refuerzos positivos que contemplan muchas de éstas técnicas.

Al igual que en casos anteriores cuando se pone en marcha en marcos de interacción bien estructurados, los beneficios en comprensión lectora serán positivos y gratificantes.

✓ *Pause, Prompt and Praise* –PPP- o Pausa, Pista y Ponderación (Glynn, McNaughton, Robinson y Quinn, 1979; Wheldall y Colmar, 1990).

Es una técnica estructurada ideada para ayudar a desarrollar las habilidades de lectura conjunta de la díada y la lectura independiente del tutorado. Posee orígenes conductistas, pero se ha ido modificando con el tiempo a través de los principios psicolingüísticos (Toomey, 1993), permitiendo así una ayuda en andamiaje respondiendo a los modelos socioculturales de la psicología educativa actuales. Es recomendable para textos breves que posean un contenido con significado propio y permitan su lectura varias veces.

Para su puesta en práctica los participantes deben ser formados previamente en la técnica, su desarrollo consiste en que cuando el texto es complejo para la competencia del tutorado, comienza leyendo en voz alta el tutor para hacer una lectura demostrativa con la entonación y ritmo adecuados. En caso contrario comienzan a leer en voz alta ambos miembros de la pareja. Durante esta lectura simultánea, el tutor deberá leer a un ritmo ligeramente más rápido que su tutorado, marcando y siendo un modelo del ritmo y la entonación. Luego al acabar, el tutorado vuelve a leer, pero en esta ocasión de manera independiente, también en voz alta. El rol que cumplirá el tutor será monitorear el proceso de lectura con atención, avisando al aprendiz cuando se detecte un error (con un gesto previamente convenido, marcando una

pausa –primera P-), esperando unos segundos para que su compañero pueda encontrar el error y rectificarlo (releyendo, mejorando la pronunciación), y sí esto no ocurre se le entregará una pista (segunda P) para guiar a su compañero a la solución. Finalmente cuando el tutorado encuentra el fallo el tutor le entregará un refuerzo positivo, ponderación, que puede ser verbal o no verbal (tercera P), con el ánimo de seguir motivando a su compañero.

Para alcanzar resultados favorables con ésta técnica se deben tener en cuenta dos aspectos: entregar acompañamiento al tutor en las primeras sesiones para que pueda seguir el procedimiento y por otra parte seleccionar los materiales adecuados (textos) para que el reto éste a la altura y necesidades de los alumnos. Investigaciones llevadas a término (Burns, 2006) avalan la efectividad de la puesta en práctica de dicha técnica.

El programa *Leemos en Pareja* (Duran et al. 2009 y Duran et al. 2011a-b) ha optado por la incorporación de dicha técnica para facilitar la lectura en los alumnos participantes y promover las ganancias en el área de la lectura.

Como destaca Duran et al. (2011a) es importante considerar algunos aspectos de todas estas técnicas de lectura en pareja para garantizar las ganancias que puedan reportar, en la puesta en práctica con el alumnado:

- Motivación de las personas involucradas (maestros, alumnos, familias).
- Implicación de las familias en el proceso, junto al apoyo de la escuela.
- Formación previa de los participantes en los principios y procedimientos que se implementarán.
- Clara estructuración de las interacción entre la pareja con la posibilidad de poderlas ajustar más adelante, una vez se haya familiarizado con el procedimiento de las técnica.

Todas estas pistas junto a la puesta en práctica de dichas técnicas gracias a la cooperación entre alumnos, familias y demás miembros de la comunidad educativa, entregará a los estudiantes apoyos y ayudas concretas para mejorar su lectura, competencia lectora y predisposición a la lectura, dando respuesta a toda la diversidad de niveles lectores que se hacen presentes en el aula de clases.

3.4.3. TUTORÍA ENTRE IGUALES Y DIFICULTADES DE LECTURA

En el área de las dificultades de la lectura y la comprensión para el alumnado en general, como para niños con más necesidades de ayuda, a lo largo de estos años se han realizado innumerables estudios que intentan dar luces sobre métodos, estrategias y ayudas adecuadas que los maestros puedan poner en práctica, para afrontar las necesidades que en el aula se presentan. Por otra parte se busca disminuir la brecha existente entre los alumnos que se encuentran en el promedio de ajuste y los que expresan dificultades en el área de la lectura, ya que ésta competencia es vehicular para el alcance de todos los objetivos el curriculum.

Calhoon (2005) recoge en algunas investigaciones, elementos que favorecerían el aprendizaje del alumnado vulnerable en el área de la lectura, como por ejemplo: agrupación apropiada para el desarrollo de la tarea (grupos interactivos), enseñanza de estrategias, preguntas y respuestas dirigidas, ampliación de oportunidades de prácticas que incorporen retroalimentación, elaboración de actividades por etapas y tareas que planteen un desafío para los alumnos. La autora plantea que la retroalimentación y el trabajo en pequeño grupo parecen reportar grandes beneficios inmediatos para los aprendices con dificultades y que el método que favorece éstos y otros elementos antes listados, es la tutoría entre iguales.

En este sentido se evidencia que la tutoría entre iguales es una potente estrategia para favorecer el desarrollo de la competencia lectora y prevenir posibles dificultades en su adquisición en alumnado vulnerable (Masters, Fuchs y Fuchs, 2002). Y como Antoniou (2010) destaca, para favorecer la comprensión de la lectura de alumnos con dificultades incluidos en el aula común, hay que poner en marcha una serie de modificaciones en la gestión de ésta, considerando entre ellas la enseñanza recíproca entre los alumnos. Esta modalidad permitiría la mejora de los niveles de comprensión lectora y la monitorización de sus habilidades a través del intercambio lingüístico y la discusión de los alumnos, guiado por las estrategias de cuestionamiento, resumen, predicciones y aclaraciones.

La tutoría entre iguales, a través de sus modalidades de trabajo, sería un referente válido para poder mejorar la calidad de los aprendizajes de éste alumnado. A continuación realizaremos una revisión de investigaciones relevantes en el área.

Trabajos realizados Fuchs, Fuchs y Kazdan (1999) confirman la potencialidad de la tutoría entre iguales para la mejora de los índices de comprensión lectora de estudiantes con serías dificultades en el área. Las conclusiones de este estudio además demuestran que el método ha motivado a los estudiantes a trabajar duro por conseguir mejoras en el área, lo cual se corrobora en las

diferencias registradas. Sin embargo, no se ha modificado su actitud hacia la lectura, probablemente porque esta dimensión requiere además de otros factores como la retroalimentación social, autoestima académica, entre otros, que para verse transformada necesitará de un periodo más extenso de tiempo.

Por su parte, Mortweet et al. (1999) han explorado los beneficios de la tutoría entre iguales como recurso pedagógico v/s la enseñanza tradicional con estudiantes que presentaban discapacidad mental leve, los cuales fueron incluidos en aulas regulares de educación primaria durante lecciones de deletreo y comparados con otros niños sin discapacidad. Los niños con discapacidad fueron evaluados durante el proceso y también a través de pre y post-test. Los resultados indicaron mejoras significativas en deletreo respecto a la condición de tutoría por sobre la clase tradicional. Además, todos los alumnos del estudio obtuvieron un aumento en sus participaciones en las actividades (participación social) durante las sesiones de tutoría, comparado con las sesiones tradicionales de trabajo. Y por último se reportaron también mejoras en sus habilidades sociales.

Un estudio comparativo de similares características al de Mortweet et al. (1999) es el desarrollado por Calhoun (2005), quien implementa su investigación con la participación de alumnos de enseñanza secundaria, estudiando el impacto de un programa puesto en marcha para favorecer los índices de comprensión lectora de estudiantes con dificultades en el área con el contraste de la clase tradicional. Los resultados mostraron amplios beneficios para los jóvenes que participaron del programa, organizado a través de tutoría entre iguales por sobre los resultados obtenidos por sus compañeros que recibieron apoyo en la clase tradicional bajo un programa de recuperación de lectura, destinado trivialmente en el aula para los estudiantes con este tipo de dificultad. Solamente no se reportaron ganancias en una de las variables, fluidez lectora.

Por su parte Maheady, Mallette y Harper (2006) exploran la implementación de cuatro programas de diseños cooperativos de aprendizaje entre iguales, y que son y pueden seguir utilizándose para este colectivo como una alternativa a las clases tradicionales. Todos ellos han reportado beneficios para los alumnos con dificultades en la competencia lectora, como un camino real y efectivo de trabajo en el aula. Los autores destacan entre los programas se detectaron diferencias en los logros experimentados por los participantes, pero ellos deberían revisarse de acuerdo a la estructuración de cada uno y la gestión del maestro para superar las dificultades asociadas. Finalmente, concluyen que experiencias como éstas deben ser tomadas en cuenta para la formación y capacitación del nuevo y antiguo profesorado, como un potente recurso para dar respuesta la diversidad del aula y establecer una red colaboración entre los pares.

Tomando en cuenta todas estas experiencias Stenhoff y Lignugaris/Kraft (2007) realizaron una revisión de varios estudios centrados en las variables tutoría entre iguales y estudiantes con

discapacidades mentales leves y con dificultades de lectura (deletreo y vocabulario también en algunos casos) en secundaria. Los autores señalan que en aquellos estudios donde los tutores fueron previamente capacitados en comportamientos como: entrega de refuerzos, presentación de contenidos y feedback correctivo; los resultados de los aprendices fueron mejores y, en general, la tutoría entre iguales demostró ser una práctica que mejora la calidad de los aprendizajes en esta área para los alumnos con discapacidades.

Paralelamente, Kourea, Cartledge y Musti-Rao (2007) realizaron un estudio con una pequeña muestra de seis alumnos con riesgo de presentar dificultades en la adquisición de la lectura. Los resultados obtenidos demostraron la eficacia de la tutoría entre iguales, ya que cinco de ellos aumentaron significativamente las habilidades de reconocimiento de las palabras, fluidez y comprensión.

También se han reportado los beneficios a través de esta modalidad de trabajo involucrando a otros miembros de la comunidad educativa, como la investigación llevada a término por Bushell, Miller y Robson (1982), donde niños con serias dificultades en lectura desarrollaban la tutoría entre iguales con sus padres, constanding mejoras significativas en precisión y comprensión lectora. Los resultados se explican en el marco de un modelo del proceso de lectura donde la autoestima del infante juega un papel facilitador o inhibitorio, estimulando o no una serie de aspectos psicolingüísticos del proceso lector.

Anteriormente, Morgan y Lyon (1979), en la misma línea, reportaron ganancias para niños con similares características que desarrollaron la técnica con sus padres en doce semanas, atribuyéndose mejoras significativas en la comprensión lectora, pero no en ortografía.

También Blanch, Duran, Valdebenito y Flores (2012), reportan las ganancias obtenidas por los alumnos que participaron junto a sus padres en un programa para mejorar la competencia lectora del catalán en el aula y en el hogar. Sin embargo se hace énfasis en que justamente muchos de los alumnos con dificultades en el área no recibieron el acompañamiento voluntario de sus familias, lo cual fue crucial en el análisis de resultados, debido a que el alumnado que se encontraba en el promedio de ajuste o sobre él, y que sí recibió apoyo desde el hogar, alcanzó medidas mucho más altas que sus compañeros sin apoyo y con dificultades. Los autores concluyen la importancia del acompañamiento de las familias especialmente en el alumnado vulnerable para el logro de nuevos aprendizajes y competencias.

En este sentido, y como una manera de aplacar la desventaja con la que ya parten estos niños y que se ve agudizada por la falta de acompañamiento en el hogar, se ha constatado la eficacia de la

tutoría entre iguales con el soporte de otros agentes de la comunidad, como voluntarios de lectura que pueden dar apoyo a alumnos con dificultades en el área.

Un meta-análisis desarrollado por Elbaum, Vaughn, Hughes y Moody (2000), respecto a 29 estudios en la temática, evidenciaron que los logros obtenidos por los niños con dificultades o riesgo de adquisición de la lectura, se debían al apoyo voluntario en actividades lectoras de adultos ajenos a la familia y maestros, pero además jugaban un papel tres elementos: a) la instrucción bien diseñada de la intervención, b) la enseñanza de los alumnos en modalidad de tutoría o pequeños grupos y c) la preparación y formación exhaustiva de los voluntarios de lectura. Los autores concluyen que los alumnos con dificultades en el área de lectura se pueden beneficiar tanto de la tutoría uno a uno, como del apoyo voluntario en un pequeño grupo; los estudiantes vulnerables y con baja competencia en dicha área necesitarán un soporte constante que los beneficios obtenidos no se pierdan; y, por último el papel de la formación y seguimiento será fundamental para que el tutor voluntario desarrolle un papel favorable de acuerdo a las demandas de su tutorado.

Igualmente, en un estudio llevado a cabo por Pullen, Lane y Monaghan (2004) se destaca el gran soporte entregado por los voluntarios de lectura en un programa de tutoría entre iguales para la mejora del reconocimiento de palabras, conciencia fonológica y la decodificación de lectores principiantes con riesgo en adquisición de la lectura. Las ganancias se atribuyen al apoyo de los voluntarios en las tres estrategias que conformaban la actividad: lectura repetida del mismo texto – como un potente recurso para incrementar la exactitud, velocidad, la fluidez lectora y promover la automatización en el reconocimiento de las palabras-; explícito acompañamiento en la decodificación de palabras –que favorecería el reconocimiento de palabras, la velocidad de lectura y la comprensión lectora-; y, lectura de un nuevo libro durante los minutos finales de la sesión –transferencia del conocimiento, inferencia y discusión del contenido-.

Respecto a los beneficios que puede aportar el apoyo de voluntarios Wasik (1998) identificó varios factores que jugarían un papel importante en los logros adquiridos por parte del alumnado: a) supervisión del trabajo que realicen los voluntarios; b) entregar a los tutores voluntarios formación y retroalimentación; c) estructuración de las sesiones de actividad; d) constancia en el apoyo entregado; y e) incluir una evaluación de los progresos del tutorado.

En síntesis, la tutoría entre iguales y su puesta en práctica se ha extendido a distintos grados, contextos e involucrando a otros agentes que forman parte de la comunidad educativa, como un potente soporte para su desarrollo. Si bien los resultados han sido diversos, en la mayoría de los casos se reportan beneficios positivos para los estudiantes (en general, alumnos con dificultades de aprendizaje, discapacidades, minorías étnicas, entre otras características) cuando se cumple con las

recomendaciones que señalan los expertos, respecto a la formación, estructuración previa, delimitación de objetivos y actividades.

Es importante destacar que la tutoría entre iguales es reconocida como una práctica inclusiva y en las investigaciones revisadas donde los niños con dificultades fueron incluidos en un grupo común de clase ordinaria y apoyados por sus compañeros, las mejorías fueron muy significativas respecto a su nivel inicial. También destacar que como se mostró en algunos trabajos, respecto al rol que asumen los alumnos vulnerables, estos no necesariamente deben asumir el rol de tutorados, sino también se debe dar la oportunidad de asumir el rol de tutores, lo cual ha reportado resultados favorables sacando provecho de las modalidades de tutoría existentes. En este sentido, al parecer la modalidad de *cross age tutoring* daría mayor oportunidad a estos estudiantes.

Finalmente, se observa que los resultados reportados en las experiencias de tutoría entre iguales, van más allá del simple logro de objetivos curriculares, ya que los alumnos se benefician también en ámbitos personales (conducta, autoestima) y competencias sociales.

CAPÍTULO 4. COMPETENCIA LECTORA

4.1. ANTECEDENTES SOBRE LA COMPETENCIA LECTORA: COMPETENCIAS, COMPETENCIAS BÁSICAS, COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMPETENCIA LECTORA.

4.2. EVOLUCIÓN DE LAS PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA COMPRESIÓN LECTORA.

4.2.1. PERSPECTIVA CONDUCTISTA.

4.2.2. PERSPECTIVA COGNITIVISTA

4.2.3. APROXIMACIONES CONSTRUCTIVISTAS

4.2.3.1. CONSTRUCTIVISMO PSICOGENÉTICO.

4.2.3.2. POSTULADOS SOCIOCONSTRUCTIVISTAS.

4.2.3.3. CONSTRUCTIVISMOS BASADO EN ASPECTOS SOCIALES.

4.3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA.

4.3.1. MÉTODOS SINTÉTICOS

4.3.2. MÉTODOS ANALÍTICOS

4.3.3. APROXIMACIÓN SINTÉTICO-ANALÍTICA

4.3.4. ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA COMPRESIÓN LECTORA.

4.4. DIFICULTADES DE LA LECTURA Y COMPRESIÓN DE TEXTOS.

4.4.1. TIPOLOGÍA DE LAS DIFICULTADES LECTORAS EN EL ALUMNADO.

4.4.2. PRÁCTICAS DE LECTURA PARA EL ALUMNADO CON DIFICULTADES.

4.5. LA FLUIDEZ LECTORA COMO COMPONENTE DEL PROCESO LECTOR.

CAPÍTULO 4. COMPETENCIA LECTORA

En el presente capítulo queremos profundizar en el tema de la comprensión lectora, como uno de los pilares que sustentan la presente tesis doctoral. A partir de una ágil revisión, comenzando por las competencias, haremos un recorrido por su conceptualización y las necesidades que han llevado a que éstas formen parte del curriculum escolar actual. A partir de allí, nos situaremos en la competencia lectora y definiremos qué significa esta para nosotros en el seno de la presente investigación. Luego pasaremos a abordar la lectura y la comprensión lectora como el elemento central de la competencia lectora, profundizando en la evolución de las diferentes perspectivas psicológicas, que nos ayudarán a entender el cambio gradual que ha sufrido el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta competencia. Posteriormente haremos un repaso sobre los métodos de enseñanza en concreto, generados a partir de estas posturas hasta llegar a la perspectiva interactiva en la cual situaremos nuestro trabajo, revisando además las estrategias de enseñanza y aprendizaje, cognitivas y metacognitivas que jugarán un papel fundamental en la comprensión lectora que puedan alcanzar los aprendices. A continuación, abordaremos la temática de las dificultades en el área de la lectura, profundizando en su tipología y prácticas de enseñanza-aprendizaje y que han sido reseñadas en la literatura para favorecer al colectivo que presenta dificultades en el área, así como también al alumnado en general. Finalmente, nos referiremos a la fluidez como otro elemento constituyente de la competencia lectora, como un componente que se debe trabajar y desarrollar adecuadamente, ya que de lo contrario podría repercutir de manera importante en la comprensión lectora global que alcance el individuo.

4.1. ANTECEDENTES SOBRE LA COMPETENCIA LECTORA: COMPETENCIAS, COMPETENCIAS BÁSICAS Y COMPETENCIA LECTORA.

Los cambios que ha vivido nuestra sociedad y que actualmente la caracterizan, han tenido una fuerte repercusión en el sistema educativo. Las nuevas demandas provenientes de la globalización y la modernización, el avance del conocimiento científico y tecnológico, los cambios políticos y del mercado (Parrilla, 2002), han delineado un sistema que plantea nuevas exigencias para sus miembros. Como señala Rigo (2006) no es nueva la pretensión el vincular los objetivos de la escuela con las necesidades que nos plantea la vida diariamente en la sociedad, ya que desde que la institución escolar existe se han hecho sentir los requerimientos de la sociedad, para que la escuela de una respuesta ajustada a ello.

Por otra parte, dentro de estas necesidades entran en juego los conocimientos. Un determinado conjunto de ellos hasta hace algunas décadas eran suficientes para enfrentar y

desarrollarse con éxito en la sociedad, pero hoy en día son solamente el punto de partida o útiles para resolver parcialmente algunas demandas que se nos presentan en el día a día. Estos conocimientos actualmente poseen fecha de caducidad, como señalan Monereo y Pozo (2001), siendo imposible prever cuáles de ellos específicamente deberemos adquirir en el futuro para hacer frente a los requerimientos que plantea nuestro sistema.

El dilema se centra entonces en cómo formar al ciudadano del siglo XXI en la actual “sociedad del conocimiento”. Para dar respuesta a estas necesidades emergentes, los sistemas educativos se han visto inmersos en una corriente de renovación involucrando así la enseñanza por “competencias” como el elemento central del currículo escolar actual. Es importante señalar que este término se circunscribe desde sus inicios en el ámbito de la formación profesional, ocupacional y laboral, hasta bien entrados los años 90 entendiéndose en ese contexto “ser competente para realizar alguna actividad con éxito” (Coll, 2007).

Para situar este constructo dentro de la perspectiva educativa, repasaremos algunas definiciones que ayudarán a comprender su implicancia en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. La definición común del término competencia, que proporciona la Real Academia de la Lengua Española (RAE) está referida a la:

“pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”.
(RAE:http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=competente)

También destacados exponentes de la temática en la literatura científica, como Perrenoud, definen competencia como:

“La aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento”.

(Perrenoud, 2000, pp.11).

Por su parte, Sarramona entiende *competencia* como:

“Objetivos que no se agotan en sí mismos, sino que sientan las bases para un perfeccionamiento continuo de las capacidades que comportan. Una competencia no será una capacidad encerrada en sí misma en la medida que no constituya una habilidad muy específica. Serán precisamente los aprendizajes más específicos, los que más rápidamente quedarán obsoletos con el paso del tiempo y los consiguientes cambios sociales y tecnológicos. Las habilidades

específicas se agotan en sí mismas y sólo pueden ser consideradas como objetivos de aprendizaje en la medida que sirvan para concretar las competencias amplias en situaciones concretas”.

(Sarramona, 2004, pp.13).

Bajo estos tres aportes y con base en la definición que ofrece la Real Academia de la Lengua Española, entenderemos el término “competencia” como algo ceñido al saber hacer, a demostrar una actuación correcta o adecuada ante una situación o demanda planteada, pero difícil de realizar sin los recursos cognitivos que señala Perrenoud, el conocimiento del sujeto, su capacidad de utilizarlo y transferirlo a situaciones concretas. Estos objetivos (competencias) como los denomina Sarramona, precisamente poseen una gran validez para el individuo, porque sientan las bases para un perfeccionamiento continuo de capacidades que serán determinantes para responder a las demandas de la sociedad actual y poder desarrollarse con éxito en ella. Las competencias serían por tanto, una combinación de la práctica (a través de las habilidades y destrezas) con la teoría o saber, sustentada por los conocimientos que posea el individuo y los componentes sociales que se vean involucrados; es decir hacer un uso activo de lo aprendido y de lo que se sabe (conocimientos previos) en un abanico de situaciones nuevas.

Al ser introducido el término competencia al currículum, se ha acompañado del término “básica” formulándose el constructo de “competencia básica”, estableciéndose así una delimitación decisiva para que ambos términos formen parte del ámbito educativo. Sarramona (2004) plantea que “básica” se refiere a que dichas competencias han de estar al alcance de todos los alumnos, y que el término “competencia básica” es garantía de calidad, al mismo tiempo que de equidad. Ello iría de la mano con los postulados de la educación inclusiva, que involucran y garantizan la calidad y equidad de enseñanza para todos los alumnos sin distinción. Como plantea la UNESCO (2008), se entiende calidad como: la educación que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca la vida de todos los aprendices, sobre todo de los más vulnerables o marginados; y equidad como igualdad de posibilidades de acceso y participación para todos niños en edad de ser escolarizados en el sistema educativo.

Retomando los antecedentes de las competencias básicas, encontramos en organizaciones internacionales relacionadas con el ámbito educativo (Oficina Internacional de Educación -OIE-, 2001; *Organisation for Economic Co-operation and Development/ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE-, 2004*) denominaciones próximas a dicho constructo. Entre otras: competencias clave, competencias esenciales o importantes. En este sentido Rychen y Salganik (2003) del programa de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE, consideran que “competencias clave” es sinónimo de “competencias esenciales o importantes”, y que las competencias claves no sustituyen a los conocimientos específicos de un ámbito ni a las habilidades

básicas, por lo cual éstas diferentes denominaciones poseerían un significado común, que apuntaría a las competencias básicas, tal y como son denominadas en España en la Ley Orgánica de Educación (LOE).

De este modo, la LOE (2006) vigente en la actualidad, determina la necesidad de desarrollar y definir las competencias básicas, compartiendo las mismas directrices de las recomendaciones europeas para el aprendizaje permanente, la OCDE y los proyectos de los espacios de educación superior. Identificando así para los ciclos de primaria y secundaria, ocho competencias que se reconocen como básicas: comunicación y lingüística; matemática; conocimiento y la interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; cultural y artística; competencia para aprender a aprender; y, autonomía e iniciativa personal.

La incorporación de estas competencias responde a la exigencia al sistema educativo para que se favorezcan las bases que permitan la adaptación a los cambios en el saber, ya que la educación que se ha realizado siempre en contextos educativos institucionales siendo prioritariamente académica, no siempre ha facilitado la proyección de lo aprendido fuera del contexto educativo, en actividades cotidianas del contexto más próximo. (Garagorri, 2007; Pérez Gómez, 2007; Zabala y Arnau, 2007). Es decir, no existía una transferencia de lo que el alumno aprendía en la escuela a otros contextos de la vida diaria y tampoco se había reflexionado sobre la necesidad de que los miembros de la comunidad educativa también participasen en el proceso de aprendizaje de niños y jóvenes, lo cual podría facilitar esta transferencia y transformación de conocimiento a nuevos contextos. Actualmente, ello sí es contemplado por la educación inclusiva, con el objetivo de lograr mayores niveles de participación de todos los estamentos de la comunidad educativa, en la labor de educar y mejorar la calidad de los aprendizajes del alumnado.

Retomando los elementos de la LOE, esta señala que, a través de las áreas curriculares (enseñanza primaria) o materias (enseñanza secundaria), los alumnos alcanzarán los objetivos educativos y adquirirán las competencias básicas a través de metodologías innovadoras, que irán acompañadas de una serie de medidas organizativas. Por lo tanto, si la escuela debe preparar para la vida, se debe además tomar en cuenta la incorporación de todo el alumnado a las escuelas ordinarias, disponiendo de respuestas diversificadas para las circunstancias o características que éstas presenten. Como destaca Casanova (2009), las capacidades diferentes o en diferente grado, culturas, distancias, desconocimiento de la lengua vehicular del sistema, situaciones sociales de desventaja, circunstancias temporales que puedan suponer retraso escolar (hospitalización, convalecencia, itinerancia), deben ser

tomados en cuenta en el diseño del currículum, y la sociedad deberá organizar la escuela de manera que permita hacer realidad esa pretendida igualdad de oportunidades.

Así, el desafío de aprender y enseñar a través de estas competencias básicas en una escuela diversa que tome en cuenta las características y necesidades de todos sus miembros, no se acaba ahí. La evaluación de estas competencias es un factor esencial que permitirá conocer si los alumnos están realmente preparados para hacer frente al mundo de hoy y la escuela ha hecho un buen trabajo favoreciendo el aprendizaje de todos ellos, entregando las herramientas adecuadas para potenciar al máximo sus capacidades y posibilidades de aprendizaje.

Una competencia que quisiéramos destacar por su vinculación con la actual investigación y por su carácter transversal en el currículum y respecto a las demás competencias apuntadas, ya que como señala Marco (2008) esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación por excelencia, tanto oral como escrito, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Es así como la competencia lingüística se sitúa, brindándonos herramientas que nos permita materializar nuestros pensamientos y construir nuevos conocimientos, transmitirlos, interpretarlos, a través del medio oral y escrito implicando la monitorización además de este proceso desde los diferentes aspectos que constituyen la conducta humana.

En los centros educativos se evidencia su presencia a través de propuestas globalizadoras para todos los niveles, como también desde propuestas interdisciplinarias, como señala Escamilla (2008), fundamentalmente por el gran valor instrumental que posee en sí misma. En este sentido como señala la autora, el estado español posee una competencia lingüística integrada, frente a las recomendaciones europeas que diferencian la lengua materna de la extranjera, es decir los alumnos deberán dominar la lengua oral y escrita (de sus comunidades) en diferentes contextos y de manera funcional, y por lo menos de una lengua extranjera alcanzando dichos delineamientos, lo cual constituye una enorme proyección de habilidades y destrezas que forman parte de ésta competencia y hace posible la estimulación del conocimientos, emociones vivencias y opiniones sobre sí mismo y sobre los otros, en el entorno educativo, social y cultural.

Rescatando una vez más a Escamilla (2008), ésta destaca el gran papel que juega actualmente las habilidades lingüísticas (comprensión lectora), en los estudios y evaluaciones que se desarrollan para determinar la calidad y eficacia de los programas y sistemas educativos. Es así como la OCDE ha coordinado un estudio desde 1997, el *Programme for Indicators of Student Achievement (PISA)*, que tiene por objeto evaluar hasta qué punto el alumnado cercano a finalizar su educación obligatoria

ha adquirido los conocimientos y habilidades necesarias para su participación plena en la sociedad del saber. La prueba incluye la evaluación de las siguientes competencias: lectora, matemática y científica. Consideramos relevante para el presente trabajo conocer como PISA concibe la competencia lectora y cuáles serían sus implicancias en este sentido.

El constructo planteado por la OCDE respecto a dicha competencia expone que:

“La competencia lectora consiste en comprender y utilizar los textos escritos y reflexionar e implicarse para alcanzar los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial de cada uno y participar en la sociedad”.

(OCDE, 2009, pp. 14).

En esta definición se destaca el compromiso por la lectura como elemento constitutivo, junto a la comprensión lectora. Se hace referencia al concepto de utilización de los textos para dar sentido a la construcción de aprendizajes y la reflexión por parte del sujeto que lee, ya que ello implica el pensar, evaluar, comparar sobre el contenido y reconocer el valor de la lectura. En su conjunto, todos estos elementos serán una herramienta para que los lectores puedan desarrollarse en una amplitud de situaciones en que la competencia lectora posee un papel fundamental, alcanzando además a través de ella, aspiraciones individuales, profesionales y colectivas, que enriquecen a las personas en sí mismas como miembros de una comunidad y de la sociedad en general. Y como agregan Tolchinsky y Solé (2009) se deposita así, en la educación formal, una enorme responsabilidad en la formación de ciudadanos que sepan leer y escribir en un sentido amplio.

En esta línea, la competencia lectora es concebida como un atributo indispensable para que los ciudadanos puedan desenvolverse en el medio social y constituye una pieza clave para el enriquecimiento intelectual, la adquisición de aprendizajes y el acceso a la cultura (Gil, 2011). Holloway (1999) destaca que las habilidades lectoras que forman parte de esta competencia conforman una herramienta vehicular para que los alumnos puedan acceder y beneficiarse del currículo escolar.

Entenderemos para el presente trabajo, tal y como señala la definición de competencia lectora de la OCDE (2009), que el elemento esencial y distintivo del constructo de competencia lectora será la “comprensión lectora”. Aunque muchos investigadores y educadores utilizan el término de comprensión lectora de diferentes maneras, existe un acuerdo considerable en que lo central en el proceso de comprensión es la construcción de una representación mental coherente respecto al escrito. Durante este proceso el lector se conectará con las ideas del texto, para finalmente obtener una representación basada en el manuscrito y en sus propios conocimientos (Oakhill y Cain, 2007;

Pearson y Hamm, 2005). Entenderemos que el sujeto que alcance dicho nivel de razonamiento y construcción de significados será un lector competente.

Por lo demás, como aclaran Salvador y Gutiérrez (2005) el aprendizaje de la lengua escrita se diferencia del aprendizaje de otras habilidades lingüísticas y posee dos modos de realización: la expresión (escribir) y la comprensión (leer) que, a pesar de que comparten dimensiones, poseen también aspectos que los diferencian. Ambos procesos se caracterizan por ser multidimensionales, ya que por ejemplo la escritura contribuirá a mejorar la comprensión lectora, porque los lectores se harán más conscientes en la organización de sus ideas, lo cual repercutirá directamente en el entendimiento que estos alcancen de los textos ofrecidos por otras personas (Català, Comes y Renom, 2001). Debido a los aspectos que diferencian a estos procesos, que podría hacer complejo su estudio en paralelo y no alcanzar en profundidad el objetivo de nuestro trabajo, en la presente investigación nos centraremos sólo en analizar el proceso de la comprensión lectora y, además, como ya se ha reseñado en el capítulo anterior, nos centraremos también en las influencias que pueda tener además el discurso (expresión oral) que se establece entre los alumnos para poner en marcha estrategias determinadas y ayudas que les permitan alcanzar dicha comprensión, viéndose repercutida al final de este proceso, finalmente la competencia lectora en general. Por otra parte se evaluará también la velocidad lectora, como uno de los aspectos constituyentes de la lectura, y todo ello dentro del marco de un/os grupo/s clases que se distinguen por la diversidad de los miembros que la componen.

Pese a todo el proceso que debería alcanzar un lector competente, ello no fue entendido siempre de la misma manera, ya que en la definición de dicho constructo han interferido elementos importantes como por ejemplo las corrientes psicológicas que han influido su definición. Para ello, a continuación se hace necesario revisar en profundidad como se ha concebido el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y por ende el desarrollo de la comprensión lectora, desde las diferentes perspectivas psicológicas del aprendizaje.

4.2. EVOLUCIÓN DE LAS PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Referentes teóricos en diferentes épocas se han interesado en el estudio de la lectura y del proceso de comprensión que alcanzan las personas al enfrentarse a un manuscrito. Estudios pioneros en ésta área son los reseñados Brennan (1999), quien señala que las investigaciones sobre el proceso de la lectura comienzan a finales de 1880, en el laboratorio de Wilhelm Wundt. No obstante, el foco de atención se centró en los experimentos de J. Mckeen Cattell (desarrollados en el laboratorio de Wundt en 1886), quien publicó los primeros estudios vinculados al área. En éste campo destaca la

obra de Edmund Huey (1908- 1968) *The psychology and pedagogy of reading* (Olson y Torrance, 2009), que da a conocer la importancia del proceso de comprensión, señalando que sí en el campo de la psicología se pudiera analizar por completo los procesos que se ponen en marcha, ello sería un gran descubrimiento para los trabajos fundamentados en la mente humana y se desvelaría la compleja historia de la actividad específica más excepcional que la civilización ha aprendido en toda su historia (Mayer, 2002).

Es por esto necesario revisar la evolución que ha sufrido la lectura, sus implicancias y el proceso de enseñanza-aprendizaje desde las investigaciones de las diferentes perspectivas psicológicas que a través de las últimas décadas se han interesado en su estudio, correlacionándose además con las orientaciones más relevantes de la psicología de la educación. Un elemento importante a destacar, es que desde estas diferentes aproximaciones se han presentado diversas concepciones sobre: el papel del lector, su función en el proceso de lectura y comprensión, y el rol del texto.

Las aproximaciones conductistas, cognitivista y constructivista, además de diferir en sus postulados respecto del proceso de adquisición y desarrollo de la alfabetización, se diferencian en el acercamiento metodológico y medios que asume cada una para dar respuesta al objeto de estudio. Estos acercamientos serán abordados con mayor profundidad a continuación, tomando como referencia el acercamiento realizado por Solé y Teberosky (2001) a las diferentes perspectivas psicológicas, con el fin de presentar una breve evolución del desarrollo de la competencia lectora.

4.2.1. PERSPECTIVA CONDUCTISTA

La influencia de este enfoque sobre la lectura, durante las primeras décadas del siglo XX, provocó el abandono de las investigaciones psicológicas pioneras sobre los procesos implicados en la lectura comprensiva que, a fines del siglo XIX y la primera década del siglo XX, habrían ocupado la atención de numerosos estudiosos como apunta Solé (2001). Desde esta nueva perspectiva se redujo el proceso de la lectura a un conjunto de habilidades de descodificación, ignorando el significado que el lector pudiera construir en éste proceso.

Representantes de la investigación actual en el área de la lectura (Bloom, 1976; Gough, 1972; Solé y Teberosky, 2001) explican que el conductismo concibe y reduce el proceso de alfabetismo en una serie de habilidades observables y cuantificables, encontrándose implicados los procesos psicológicos periféricos, perceptivos y motrices. Y como añade Escoriza (2006), dichas habilidades debían ser enseñadas y aprendidas de forma descontextualizada y siguiendo una secuencia pre-determinada.

Soriano, Miranda y Cuenca (1999) explican que, desde ésta perspectiva, el alumno comenzaba con el aprendizaje de la lectura como un hecho absolutamente nuevo, donde aprendía pasivamente a través de prácticas repetitivas de correspondencias entre los fonemas y grafemas, hasta llegar a la decodificación de sílabas y palabras, planteándose desde aquí muchos métodos de recuperación para lectores con dificultades. Como explicitan los autores, su práctica en voz alta permitía al docente ir monitoreando el proceso y el desarrollo de la velocidad lectora, entendiéndose que el ser competente en el área lectura involucraría una dependencia en el desarrollo entre el código escrito y el oral. En este sentido, se obviaba todo acercamiento que el niño haya tenido con la alfabetización previamente a la instrucción, sin tomar en cuenta que el entorno cotidiano es letrado y el menor encontrará una serie de estímulos que sentarán las bases para la alfabetización, por ejemplo en casa, en el jardín de infantes, en la calle.

Por su parte, Vieiro y Gómez (2004) hacen énfasis en que esta perspectiva no tomaba en cuenta las estrategias que pondría en marcha el lector al enfrentar el texto e intentar comprenderlo, pero sí se preocupaba en manipular el estímulo (texto) para mejorar su comprensión.

De esta manera, el estudio de los procesos lectores en esta línea se relaciona directamente con los métodos de investigación experimentales que la sustentan desde la tradición cuantitativa. Fresch (2008) afirma que investigadores conductistas trataron de aplicar los mismos principios que utilizaron para controlar el comportamiento de los animales en el laboratorio para que los niños aprendieran a leer en el aula, así cada componente era sistemáticamente practicado y reforzado hasta que el comportamiento fuera ejecutado con habilidad.

Esta corriente de la psicología sostiene que la conducta es su objeto de estudio porque el comportamiento es observable y habitualmente medible, y que existe solamente una realidad objetiva de ser estudiada (Del Río, 1990; Denzin y Lincoln, 1994; Gilgen, 1982; y, Ribes, 1982). Se afirma que el investigador estará separado de las entidades que son objeto de observación, por lo cual señalan a los investigadores educacionales que deben eliminar sus prejuicios, mantenerse emocionalmente imparciales con los objetos de estudio y pruebas, o justificar empíricamente sus hipótesis (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

Bajo las influencias de esta tradición, se concibieron los métodos de enseñanza de lectura basados imperativamente en la decodificación. Se daba por hecho que el lector, al ser capaz de decodificar las palabras, habría comprendido el texto (Solé, 1987). Producto de ello, el sujeto no podría construir un significado a partir de conocimientos previos e hipótesis, sino que éste vendría dado por el discurso escrito. Se entiende por lo tanto que el significado es ajeno al lector.

En este sentido, la reflexión crítica y profunda de García-Madruga (2006) deja entrever las debilidades del enfoque. El autor plantea que se concebía la lectura desde una mirada estrecha e instrumental, reduciéndose su proceso a una mera descodificación superficial, olvidando la comprensión, el fin natural y central de la lectura, fijando la atención en aspectos perceptivos y no en procesos profundos del significado.

Este movimiento psicológico tuvo su apogeo hasta la década de los cincuenta aproximadamente, para luego dar lugar al cognitivismo. Esta nueva corriente proseguiría con los trabajos del conductismo ya que ambos movimientos se encontraban influenciados por la tradición experimental-cuantitativa. No obstante, el cognitivismo fijaría su atención en retomar las investigaciones que a fines del siglo XIX y principios del XX atendían a explorar el proceso de comprensión en la lectura de textos.

4.2.2. PERSPECTIVA COGNITIVISTA

El aporte desde este movimiento fue crucial para las futuras líneas de investigación, y su consolidación se produce a partir de la década de los setenta. El cognitivismo tuvo sus inicios a partir del resultado de múltiples líneas de pensamiento provenientes de diferentes campos de la psicología - entre otros de la psicología de la Gestalt y del movimiento del procesamiento de la información- (Soriano et al., 1999), ya que en ésta disciplina se produjo una fuerte insatisfacción con el conductismo, como método de tratamiento de la conducta humana compleja (Tuleda, 2004).

Los psicólogos cognitivos y conductistas tenían en común las influencias de la tradición cuantitativa-experimental y coincidían en el estudio de los procesos externos respecto a la lectura, pero diferían en su preocupación por los procesos internos, mentales, no medibles, ni cuantificables, que a los cognitivistas preocupaba.

Las investigaciones realizadas por los psicólogos cognitivos en este sentido siguen la orientación de los estudios pioneros de Bartlett, quien unas décadas antes hubiera destacado la relevancia de comprensión en el recuerdo y de los conocimientos previos en la comprensión de textos, así como los referentes del procesamiento de la información y la teoría del esquema. Bajo este nuevo enfoque de estudio, los trabajos cognitivistas concernientes también con la teoría del esquema (una herramienta mental que guía el aprendizaje a partir de los textos) promovieron el desarrollo de nuevo conocimiento respecto al proceso de la lectura (Cairney, 2002), centrándose en explicar los procesos cognitivos que ponen en marcha los lectores expertos y en los aspectos que fallan los lectores con dificultades, haciendo énfasis por lo demás en los procesos metacognitivos implicados (Clemente, 2004).

Como destacan Viero y Gómez (2004), el tema de la lectura y comprensión fueron objeto de estudio de los dos principales enfoques del cognitivismo: el procesamiento de la información basado en los modelos computacionales (que implica la relación de los mecanismos de entrada, reconocimiento y selección de la información en esquemas cognitivos, con el objetivo de poder describir la representación del conocimiento en la memoria operativa, a través de todos los procesos involucrados en la lectura); y, la teoría conexionista (inspirada en las neuronas o la metáfora cerebral y en el procesamiento que pueden desarrollar éstas para reconocer y recuperar información a través de su interacción organizada). Los autores señalan que el interés de ambos enfoques fue conocer como los aprendices accedían al léxico. Escoriza (2006) añade que los componentes de dichas teorías compartían el supuesto de la importancia de la puesta en marcha de estrategias en la selección, adquisición, almacenamiento y recuperación del conocimiento.

Como recoge Castells (2006), los investigadores de este enfoque entienden que los aprendices deben pasar por una serie de etapas en la lectura hasta alcanzar el reconocimiento del texto y su significado. En este sentido se han planteado varios modelos de estadios, como por ejemplo los de Shall, Ehry, Frith, Gough y Hillinger o Morton. Coincidiendo todos ellos en la adquisición del principio alfabético y la ampliación de estrategias que permitan la decodificación como la clave para ser un lector competente (Carrillo y Marín, 1996).

Solé y Teberosky (2001) señalan que en estos modelos se ven involucrados dos subprocesos que implican el procesamiento del lenguaje: el fonológico (entendido por el carácter alfabético de la escritura, que a su vez es interpretada por un código de transcripción de los fonemas del lenguaje) y el reconocimiento de palabras (referido a la habilidad de procesar la información gráfica para reconocer las palabras y enfocarse en los procesos que guiarán la comprensión). Como explican Solé y Teberosky (2001) y Castells (2006), al igual que el modelo de Frith, el itinerario seguido para el aprendizaje de la lectura desde estos modelos en general involucra tres fases o estadios:

1. Logográfico: Reconocimiento global y selectivo de las palabras impresas a través de índices gráficos como tipos de letras, colores o formas que el niño pueda seleccionar por su aspecto visual y le atribuya un significado respecto a su contexto próximo. Un ejemplo común son logos de alimentos o productos comerciales que los niños/as pueden identificar, sin decodificar el texto necesariamente ya que por sus características inherentes, diseños, formas, forman parte de un abanico de datos que los menores encuentran en sitios próximos a su contexto.
2. Alfabético: Se produce cuando el niño ya es capaz de reconocer la forma y nombre de las letras, comenzando a adquirir la conciencia fonológica. En una primera etapa el niño comenzará a pronunciar el nombre de las letras que componen las palabras, alcanzando incluso la pronunciación de

la sílaba. En una segunda etapa los niños ya conocen los sonidos de las letras y sílabas que componen las palabras, lo cual es utilizado para establecer una conexión con el sonido y pronunciación de la palabra completa.

3. Ortográfico: Se caracteriza porque ya los lectores poseen una competencia mayor, lo cual les permite hacer una conexión de una secuencia de letras y los componentes fonológicos de las palabras, favoreciendo una mayor rapidez al leer, ya que el proceso de descodificación se va haciendo automático. Esta etapa interviene la conciencia fonológica de manera activa.

Estas etapas o estadios se entienden de manera individual y proporcionan métodos de iniciación a la enseñanza de la lectura, pero sin embargo también establecen pre-requisitos para que los niños puedan alcanzarlas, no tomándose en cuenta experiencias previas que estos posean en el contexto cotidiano letrado, ya que desde esta perspectiva se entiende que la instrucción comenzará desde cero.

4.2.3. APROXIMACIONES CONSTRUCTIVISTAS

En las últimas décadas del siglo XX, se observó el surgimiento de un interés en las dimensiones sociales de la alfabetización, particularmente entendida como una construcción social (Cairney, 1995), considerándose desde entonces ambas implicancias, la cognitiva y social. Los investigadores constructivistas se fundamentaron para realizar sus trabajos sobre las bases de la tradición de investigación cualitativa, estudiando fenómenos en su entorno natural en un intento de dar sentido o interpretarlos en términos de los significados que la gente les otorga (Denzin y Lincoln, 1994).

Como explica Coll (2001), los postulados del constructivismo señalan que el aprendizaje y el conocimiento son el resultado de los actos de conocer y aprender del sujeto, de una actividad mental constructiva a través de la cual los aprendices interpretarán, elaborarán inferencias, pero nunca harán una lectura directa de la experiencia. Entendemos que el elemento esencial de este acercamiento será la construcción de significados que alcance el sujeto de un determinado hecho, experiencia, vivencia, vinculándolo a los conocimientos previos que posea.

También destacan diversos autores (Coll, 2001; Cubero, 2005) que dentro del constructivismo podemos encontrar varios enfoques: el constructivismo cognitivista (con fuertes influencias de la psicología y epistemología genéticas, basadas en los postulados de Piaget); el constructivismo de orientación sociocultural o socioconstructivismo (inspirado bajo los postulados de Vygotsky); y el constructivismo basado en aspectos sociales (fundamentado el uso del lenguaje, prácticas lingüísticas y discursivas).

Cada una de estas perspectivas difiere con las demás en la manera de concebir la construcción del aprendizaje, ya sea de manera individual o social, por esto se hace necesario abordar en el presente trabajo las particularidades de las aportaciones de cada uno de los enfoques respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

4.2.3.1. CONSTRUCTIVISMO PSICOGENÉTICO

Desde esta perspectiva se concibe la enseñanza y aprendizaje desde la individualidad del sujeto (niño), como constructor de su propio conocimiento y que actúa sobre el medio que le rodea (contexto, otro sujeto u objeto) para obtener ganancias cognitivas. Como plantea Cubero (2005), la construcción activa que realiza el sujeto promoverá los cambios en su organización cognitiva, que a su vez le permitirá progresar evolutivamente desde unos niveles de desarrollo determinados a otros más complejos, entendiéndose que siempre el último responsable de su aprendizaje será él.

Para el aprendizaje de la lectura, éste principio se conserva como explican Solé y Teberosky (2001), centrándose entre otros en los problemas que se le plantean durante la lectura al aprendiz, las inferencias que realiza, las decisiones que toma para dar solución a las problemáticas que se le plantean, en resumen como construye su conocimiento. Como aclara Castells (2009), desde esta aproximación se postula que los niños construyen saberes de distinta naturaleza antes, incluso, de ser escolarizados en el sistema formal, por lo cual su objetivo es estudiar cómo los conocimientos funcionan tal como un anclaje para concepciones más ajustadas y cercanas a la lectura convencional, y cómo éstos se apropian de la lectura en el sentido amplio de la palabra.

De acuerdo a lo señalado por relevantes autores en el área (Solé y Teberosky, 2001; Ferreiro y Teberosky, 2003), la principal diferencia del constructivismo psicogenético con los postulados predecesores radicaría en la atribución de significado que puede otorgar el niño a las palabras con las cuales tiene contacto al iniciarse en el proceso de la lectoescritura, no concibiéndose esto como un proceso aislado. Dos fuentes orientarían las interpretaciones iniciales del lector: una externa (respecto al contexto al que pertenecen los materiales escritos) y otra interna (elaboración personal del lector, a partir de una hipótesis propia que atribuye sentido a lo escrito o leído).

Las autoras plantean que desde ésta perspectiva, el primer acercamiento del niño en este proceso será la distinción que haga entre el dibujo y la escritura. Cuando ya son capaces de establecer la diferencia con claridad, comenzarán a elaborar hipótesis sobre los indicadores del texto escrito y a intentar llegar a una respuesta respecto a los problemas o dudas que surjan respecto a la identificación de las palabras. Una vez que hayan superado esta etapa, comenzarán a comprender lo que representa dicha escritura, ya pudiéndosele atribuir un significado a ello desde sus propios marcos explicativos.

No obstante, el niño aún no lo puede leer, en el sentido literal de la decodificación, pero sí ha hipotetizado sobre él, relacionando determinados atributos o antecedentes, brindándole un significado respecto a sus experiencias, siendo el momento entonces de conocer lo que está escrito en el sentido de la decodificación. Este proceso evolutivo de reconstrucciones a través de las inferencias, contraste de hipótesis, solución a las dudas y problemáticas que se presenten en el proceso, permitirán al aprendiz atribuir significados a las palabras, entendiéndose éste como un constructor activo de su proceso de aprendizaje gracias a los estímulos (textos) que encuentra en su entorno próximo, que le permitirán acceder a la lectura y escritura.

Teberosky y Sepúlveda (2009) apuntan que el conocimiento del niño se desarrollará a partir de su participación en eventos comunicativos letrados, pero ello no producirá aprendizajes de manera automática de la relación entre lo oral y lo escrito, necesarios para leer y escribir. Como destacan las autoras haciendo referencia a Ferreiro, esta relación necesitará de una reflexión para la construcción del aprendizaje.

Entendemos pues que el proceso de lectura desde el constructivismo psicogenético se concibe y será posible a través de una construcción de conocimiento guiada por sucesivas contrastaciones, elaboración de inferencias, hipótesis y soluciones que se plantean a las dificultades de este proceso de lectura y atribución de un significado propio al código escrito.

4.2.3.2. POSTULADOS SOCIOCONSTRUCTIVISTAS

El acercamiento socioconstructivista al aprendizaje, concibe la validez, tanto de la dimensión personal (características cognitivas inherentes del sujeto en el proceso de aprendizaje) como de la dimensión social (comunidad, cultura), ya que su influencia será decisiva en el delineamiento de una serie de características (vivencias, saberes, etc.), que el sujeto posee y que pondrá en marcha para poder otorgar significado a las experiencias de aprendizaje en las que se vea enfrentado.

El lenguaje escrito se entiende, desde esta perspectiva, como un sistema social semiótico elaborado y organizado históricamente con la finalidad de posibilitar los procesos de interacción y comunicación entre los miembros de una cultura, como producto de un proceso socio-histórico mediante el cual se han formulado y adaptado normas lingüísticas, y gracias al cual se pueden producir y comunicar significados (Escoriza, 2006).

Así, Coll (2001) señala respecto a la construcción de significados (*meaning-making*), que las representaciones individuales y los procesos mentales que intervienen en su construcción están bajo la influencia directa de las comunidades o entornos culturalmente organizados en los que participan las personas, a la vez que influyen sobre ellos, y que las relaciones entre ambos son vistas como fluidas y

transaccionales. En el proceso de alfabetización, el socioconstructivismo insiste en la dimensión social del proceso como una práctica cultural que ocurre en contextos históricos determinados y que requiere de la mediación de otros para su logro por parte del aprendiz (Solé y Teberosky, 2001).

Podemos afirmar que la perspectiva socioconstructivista considera el aprendizaje y el estudio de este desde la visión del aprendiz y su interacción con otros, en diferentes contextos letrados formales y no formales.

4.2.3.3. CONSTRUCTIVISMO BASADO EN ASPECTOS SOCIALES

Esta corriente del constructivismo tiene una fuerte influencia de algunos enfoques lingüísticos y sociolingüísticos de la cognición y del aprendizaje, del construccionismo social y planteamientos socioculturales, como bien señala Coll (2001). Como plantea el autor, su idea principal es la negación de los procesos mentales y de la mente como procesos individuales que tienen lugar en el sistema cognitivo de las personas.

Las afirmaciones de Coll quedan reflejadas en las posturas de Edwards y Potter (2001), quienes describen como su elemento fundamental, la psicología discursiva. El discurso lo conciben no como un resultado de los estados mentales y procesos cognitivos, sino como un dominio de la acción en sí misma. Los autores explican que dicha corriente estudia la naturaleza de la palabra (hablada o escrita), incluyendo estados mentales, percepciones, motivaciones, prejuicios de todas las personas involucradas en la interacción del discurso, ya sean estos productores o receptores.

Bajo estos supuestos, Escoriza (2006) plantea que entender un texto o discurso escrito involucraría comprender una unidad semántica coherente y organizada de significados, producidos mediante un sistema lingüístico cuyo objetivo central es comunicar un mensaje, entendiéndose el lenguaje utilizado para ello, como un sistema complejo para elaborar significados mediante convenciones lingüísticas. El autor plantea que el lenguaje estaría compuesto por un conjunto de subsistemas interdependientes e inseparables que serían el pilar fundamental para el aprendizaje de la lectura, ellos serían: fonológico (implica la estructura sonora del lenguaje y sus unidades fonológicas o niveles serían: el lexical, analógico, silábico, intrasilábico, fonético y fonémico); grafémico (involucra la representación gráfica del discurso, sus unidades son los fonemas); fonémico- grafémico (incluye la relación entre la forma sonora y gráfica del lenguaje); semántico (implica los significados utilizados para comunicar); y, el pragmático (involucra las formas lingüísticas utilizadas en un contexto particular).

Por lo cual, como plantea el autor, desde esta perspectiva la enseñanza y aprendizaje de la lectura deberá tener en cuenta la distinción entre objetivos y actividades referidas al conocimiento de

la función, la forma y el significado del lenguaje escrito, y no pudiéndose ignorar dos componente primordiales que forman parte de este proceso: la decodificación y la comprensión. Promoviéndose de esta manera la enseñanza instrumental del lenguaje y el conocimiento de su estructura semántica, y no en aspectos superficiales o no significativos para el lector, como han hecho énfasis otras corrientes de la psicología del aprendizaje respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Castells (2009) agrega que la intervención en el aula para la enseñanza y el aprendizaje que asume ésta perspectiva se realiza a partir de las cuatro habilidades lingüísticas de forma integrada, incorporando de forma explícita y sistemática el trabajo en situaciones significativas, sobre las correspondencias y otras unidades del texto.

Ante todo se desea que el aprendiz adquiera las habilidades de manera contextualizada, funcional y pueda utilizarlo para comunicarse óptimamente en su contexto, entendiéndose ello como un proceso constructivo-colaborativo e interactivo. Como aclaran Tolchinsky y Solé (2009), las perspectivas que históricamente atribuyeron un carácter estrictamente instrumental a la lectura y a la escritura han perdido ventaja frente a enfoques que enfatizan el carácter epistémico de ambas, éstos permiten a los aprendices, lectores y escritores no solamente acceder a la información, sino transformarla en conocimiento.

A partir de la revisión realizada, vemos que los acercamientos a la enseñanza y aprendizaje de la lectura desde las diferentes posturas del constructivismo difieren entre sí, y que para abordar en profundidad lo que plantean las autoras anteriormente citadas, se hace necesario profundizar en los métodos utilizados históricamente para la enseñanza en ésta área y como cada uno de ellos ha sido influenciado de forma relevante por las corrientes de pensamiento psicológico del aprendizaje.

4.3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Los diferentes posicionamientos teóricos sobre la enseñanza de la lectura plantean una serie de métodos de iniciación y desarrollo en ella, que han sido puestos en práctica en muchos de los sistemas educativos occidentales, intentándose encontrar el más eficaz para su enseñanza e instrucción.

González, Buisán y Sánchez (2009) apuntan que en el ámbito científico se han desarrollado y revisado trabajos con el fin de desvelar cuál de estos métodos, en contraste, favorecería el aprendizaje de la lectura. Así Castells (2006 y 2009) recoge de la literatura científica tres propuestas de alfabetización diferentes, producto de los enfoques psicológicos anteriormente citados: sintético (en la línea del conductismo-cognitivismo); analítico (producto de posicionamientos cognitivistas y constructivistas); y sintético-analítico (acuñado bajo las ideas del constructivismo de orientación

sociocultural). A continuación profundizaremos en cada una de estas aproximaciones para conocer sus particularidades.

4.3.1. MÉTODOS SINTÉTICOS

Comenzando por la aproximación sintética a los métodos de alfabetización, este acercamiento en general se restringe al aprendizaje de una serie de habilidades observables y cuantificables que se limitan a procesos perceptivos-motrices (Solé y Teberosky, 2011) y que serían considerados pre-requisitos para leer las palabras (Castells, 2009). Como plantea García- Madruga (2006), la lectura se entenderá como un proceso que comienza a partir de la descodificación de unidades mínimas que componen el texto, prosiguiendo después con unidades lingüísticas más amplias, hasta llegar a descodificar el contenido total del texto, momento en que el lector extrae el significado directamente de éste.

Como describe Castells (2006) los materiales de trabajo utilizados para la instrucción bajo este método prosiguen el mismo patrón, facilitando al alumno una serie de tareas secuenciales y jerarquizadas, favoreciendo la ejercitación progresiva de la descodificación desde sus unidades mínimas (letras y sílabas) hasta llegar a otras más complejas (palabras, oraciones), para finalmente decodificar el texto en su totalidad.

Como aclara la autora, desde este modelo no se plantean estrategias concretas para favorecer la comprensión del texto, más bien se da por hecho que si se logra descodificar el texto en su conjunto, la comprensión será inherente y por ende el profesor estaría enfocado en: cuidar que los alumnos no accedieran a un nivel más complejo hasta que hayan superado el nivel previo; preparación de material que posea características secuenciales; control final de la comprensión (a través de preguntas al final de la lectura); valoración de los avances de los alumnos; y, repetición de la actividad como respuesta a las dificultades en su aprendizaje que puedan presentar.

Desde la perspectiva cognitivista existe acuerdo con el método sintético, pero por otra parte se enfatiza la importancia del análisis de los fonemas, los mecanismos de asociación letra sonido y la progresión de combinaciones desde las más simples hasta las más complejas (Solé y Teberosky, 2001). De esta manera y haciendo énfasis en el componente fonético, la instrucción de los aprendices deberá contemplar la asociación entre el fonema y su representación gráfica, precisando que el sujeto sea capaz de aislar y reconocer los distintos sonidos para después relacionarlos a los signos gráficos, insistiendo así en la incidencia del análisis auditivo para poder llegar a aislar dichos sonidos y establecer las correspondencias entre grafema-fonema (Ferreiro y Teberosky, 2003).

Diversos autores (Solé, 1987; Ferreiro, 2001; Castells, 2006) están de acuerdo en que la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura a través de dichos métodos consideran al aprendiz como un actor pasivo del proceso y no como un constructor de conocimiento; la enseñanza además se basa en la transmisión, restringiéndose a la decodificación como una técnica que se utiliza siempre de la misma manera y que carece de sentido en los contextos sociales del aprendiz.

El modelo de lectura que se relacionaría con esta postura sería el *bottom-up* o ascendente, que como bien reseña Català et al.(2001) ocurre cuando el lector al enfrentarse a un texto debería procesar sus componentes desde la unidad mínima para llegar a la máxima, lo cual le conducirá a la comprensión total de este, cumpliendo un papel fundamental la habilidad de decodificar, la cual abriría una puerta para alcanzar una comprensión “profunda” del manuscrito que vendría dada de antemano por éste.

4.3.2. MÉTODOS ANALÍTICOS

Los métodos analíticos o globales, respaldados por los movimientos constructivistas y cognitivistas del aprendizaje, proponen una estrategia de enseñanza de la lectura totalmente diferente al método sintético. Como explican Solé y Teberosky (2001) dicho acercamiento sería inverso al sintético porque no comprende la lectura desde la unidad mínima, sino comenzando desde una unidad más compleja (palabras y oraciones), dotadas de significado, a las cuales el lector le ha otorgado un sentido y son un referente claro, ya que se considera que las letras y sílabas no poseen un valor en sí mismas respecto al significado que pueden aportar al lector. De esta manera se pone énfasis en un primer momento, en el intento de realizar la comprensión del texto o la frase poniendo en marcha los conocimientos previos del lector respecto al contenido, intentando realizar una identificación global del texto, para luego poder alcanzar la decodificación de lo que no haya reconocido o anticipado.

En esta línea, se ha difundido una propuesta denominada “lenguaje integral” (Teberosky y Colomer, 2001) que afirma que el aprendizaje de la lectoescritura es natural, como el aprendizaje del habla. El niño aprenderá a leer y escribir ya que se encuentra inmerso en un contexto lleno de estímulos escritos y de actividades que favorecen su aprendizaje en las áreas antes mencionadas (Solé y Teberosky, 2001). Investigaciones llevadas a término (Fitzgerald, Spiegel, Cunnigham, 1991; Neuman, 1996; Baker, 2001) en relación a las prácticas familiares de alfabetización en diferentes contextos culturales y socioeconómicos llegan a la conclusión que las familias favorecen la alfabetización de los niños. No obstante existe una gran diferencia en cómo éstas conciben dicho proceso, ya que algunas lo entienden sólo como la adquisición de ciertas habilidades o destrezas (familias con menor nivel de instrucción) y otras como una práctica cultural indirecta e implícita, presente en el hogar y en la escuela (familias con mayor nivel de instrucción). Es importante señalar

que estas investigaciones abarcan las prácticas de alfabetización de las familias en la educación infantil, primaria y secundaria.

Otras investigaciones en la línea del lenguaje natural, pero dentro del contexto de enseñanza infantil, afirman que los niños de jardín de infantes pueden expresar sus ideas por escrito incluso cuando aún no han recibido la enseñanza explícita de la lectura (Berninger, 2009; Berninger y Chanquoy, 2009). Así, esta escritura en la educación infantil contribuirá de manera crucial a la lectura en esta etapa (Berninger, 2009) y durante la etapa siguiente, en el primer curso de primaria (Shatil, Share y Levin, 2000).

Como destaca Castells (2006) desde los métodos analíticos el rol del maestro queda poco definido, en síntesis su actuación estaría referida a proporcionar ayudas ajustadas a los alumnos de acuerdo a las características de aprendizaje, especialmente en relación a los materiales de lectura para alcanzar el aprendizaje de la lengua. Considerándose de este modo al maestro como una persona con un amplio conocimiento científico sobre el lenguaje, currículum y metodología, por lo cual deberá poseer la capacidad suficiente para poder modificar y aplicar sus criterios al uso de métodos, textos determinados, con el fin de satisfacer los requerimientos de los aprendices.

La propuesta metodológica para la enseñanza y aprendizaje que se correspondería con estos métodos analíticos sería el *top-down*, como describe Solé (2001) consiste en que a partir de las hipótesis que el lector podría establecer del texto en su conjunto, éste sería procesado para su verificación, en un proceso jerárquico y descendente.

4.3.3. APROXIMACIÓN SINTÉTICO-ANALÍTICA

La aproximación sintético analítica o mixta, surge a partir de una mirada integradora que fusiona los dos métodos antes presentados (con mayor filiación a los modelos analíticos) y rescatando lo mejor de cada uno, en una propuesta interactiva postulada por Rumelhart y Ortony (1982), y respaldado además por importantes referentes en el área como: Adams y Collins (1979), Alonso y Mateos (1985), Colomer y Camps (1996), y Solé (1987). Con una fuerte influencia sociocultural se entiende el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura como prácticas situadas en un contexto social y cultural en que se desenvuelven los lectores.

Rumelhart se dio cuenta que los modelos lineales de lectura (*bottom-up*) no favorecían altos niveles de pensamiento y que por el contrario muchas veces durante la lectura, un alto nivel de procesamiento (por ejemplo, comprender el significado de una frase) ayudaba a las funciones de nivel inferior (tales como la identificación de las palabras), apoyándose en el constructo de esquema planteaba cómo el sujeto podría acceder a la comprensión de un texto. Por esta razón su propuesta del

modelo interactivo se basa en que el proceso de lectura fuera iniciado por una entrada de texto visual, como Gough (1972) y Laberge y Samuels (1974) habían sugerido previamente. Convergiendo de esta manera en la lectura, una variedad de procesadores de la información visual: proceso simultáneo de información sintáctica (en referencia a orden de las palabras dentro de frases), la información semántica (relativos a la construcción del mensaje), la información ortográfica (relacionado con la información visual), y la información léxica (en referencia al conocimiento de las palabras), permitiendo así una interacción simultánea entre los niveles más altos y bajos de los procesos, con el resultado de la probable interpretación del mensaje (Tracey y Morrow, 2006).

Desde este acercamiento no nos referiremos a métodos, ya que su conceptualización involucra una actividad cognitiva compleja (Castell, 2006). Se descarta la jerarquización y secuenciación en los modelos de instrucción de la lectura, concibiendo la interacción de los diferentes procesos que se activan cuando el lector se enfrenta a un manuscrito e intenta leerlo y comprenderlo, poniendo en marcha todos los recursos y conocimientos que posee, los cuales le facilitarán el acceso al significado del texto. Como apunta Solé (2001) desde esta aproximación la enseñanza no se centrará exclusivamente en el lector ni en el texto, sino que ambos cumplen un papel importante. Sin embargo al lector se le atribuye gran importancia por el uso de sus conocimientos previos, del contexto para la construcción de su interpretación y de significado, junto a los objetivos que posea y que guiarán su lectura.

Entenderíamos así este proceso como interaccionista, es decir se concibe la comprensión del manuscrito como un diálogo entre el lector -que aporta sus representaciones mentales, sus conocimientos acerca del mundo, de las funciones de la lengua escrita y de las situaciones de lectura- y el texto -o el significado que el autor ha querido expresar en el escrito-. Destacándose como antes se ha señalado el componente contextual, ya que desde la mirada socio-constructivista la lectura se concibe como una práctica cultural (Cassany, 2006), que requiere de la mediación de otros para su logro por parte del aprendiz (Solé y Teberosky, 2001).

En el presente estudio tomamos parte de la perspectiva interactiva de la lectura ya que este modelo concibe la importancia del texto y el lector con todos sus procesos implicados, desde una perspectiva flexible, no jerarquizada, que permite la construcción de significados a partir de las propias vivencias y contexto del lector, facilitando el aprendizaje con sentido para poder transferir y aplicar los conocimientos construidos a nuevos contextos. Es por ello que en la presente investigación, pretendemos conocer el avance de los alumnos en el área de la comprensión lectora entendido desde esta perspectiva y analizando además las interacciones entre los alumnos, para conocer en profundidad que hacen éstos para aprender y comprender.

Retomando los pilares explicativos de esta perspectiva, se destaca que el texto también aporta su influencia en este proceso y en la construcción de significado que alcance el lector, como antes ya se ha señalado. De acuerdo a lo que señalan Van Dijk y Kintsch (1983) el texto con su estructura aportará de manera decisiva sobre la representación que construya el lector para su posterior comprensión, distinguiendo así tres aspectos sobre la representación del texto: micro-estructura, macro-estructura, y super-estructura. La micro y la macro estructura estarían referidas al contenido, la “micro-estructura” es una red de proposiciones que el lector hace de la información textual en un proceso ascendente y sobre esta se construye la “macro-estructura”, entendida como representaciones abstractas de la estructura del significado global del texto que mediante la aplicación de unas macro reglas (estrategias de síntesis) como la supresión (u omisión), generalización y construcción, permiten una contrastación de las ideas principales en el texto; siendo finalmente la “super-estructura” la forma en que la macro-estructura es presentada, es decir, la estructura global característica de un tipo de texto (MacArthur, Graham y Fitzgerald, 2006).

Así, esta aproximación describe el proceso de lectura completo y su énfasis estaría situado en la comprensión del significado del texto por parte del lector a partir de la forma y contenido que aporta el discurso escrito. Solé y Teberosky (2001) precisan que en el ámbito de la investigación sobre la comprensión lectora y el estudio de las prácticas de enseñanza, los modelos interactivos también delimitan nuevos caminos, relacionados con: los conocimientos previos del lector, metacognición y estrategias de lectura. Un gran respaldo de investigaciones en el área, ponen de manifiesto que los lectores a través de dicho proceso de construcción alcanzarán diferentes niveles de comprensión y que ello implicará habilidades diversas que han de contribuir en la actividad global que es la lectura y la comprensión de un texto (Castelló, 2002).

La comprensión lectora en esta aproximación interactiva, cumpliría una función trascendental debido al enfoque flexible del proceso de lectura, a diferencia de otros modelos secuenciales donde no se tomaba en cuenta el significado que pudiera atribuir el lector, fundamentado en sus experiencias previas como parte de un contexto determinado. Para alcanzar los diferentes niveles de comprensión se pondrán en marcha una serie de procesos, habilidades y estrategias que permitirán alcanzar el objetivo de los lectores. Se hace pues necesario a continuación conocer éstas últimas en profundidad.

4.3.4. ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA

Es fundamental para nuestra investigación poder conocer cómo los mediadores de construcción de conocimiento facilitan la comprensión de los aprendices, puesto que tal como señala Solé (1992) generalmente la lectura implica en sí el desarrollo de la comprensión, es decir comprender el texto escrito.

Como plantea la autora (Solé, 2001) el lector al ser un sujeto activo, deberá adoptar un pensamiento estratégico, dirigiendo y autorregulando su propio proceso de lectura y aprendizaje, por lo cual los esfuerzos de los maestros y de la enseñanza en general deberán ir encaminados a proporcionar estrategias que permitan a los alumnos abordar diferentes textos, con diferentes intenciones.

En esta misma línea, Català et al. (2001) plantean que de acuerdo a la exigencia cognitiva que establezca el texto, existirán diferentes niveles o tipos de comprensión, lo cual facilitará comprender y vincular la exigencia de la tarea con el tipo de estrategias a utilizar y que previamente deben ser enseñadas. Las autoras señalan que los tipos de comprensión generalmente se presentan simultáneamente, sin embargo su trascendencia no posee el mismo significado para la comprensión del texto, distinguiéndose así: la comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial o interpretativa, y comprensión profunda o crítica. La comprensión literal es la identificación por parte del lector de toda aquella información que figure explícitamente en el manuscrito, éste podrá distinguir la información que se requiera sin alcanzar necesariamente una comprensión profunda del texto; así, el proceso de comprensión también implicará la reorganización de la información recibida, sintetizándose, esquematizándose o resumiéndose, consolidando o reordenando las ideas a partir de la información que se va obteniendo para realizar una síntesis comprensiva de la misma; la comprensión inferencial o interpretativa se produce cuando el lector activa sus conocimientos previos y formula hipótesis, suposiciones o anticipaciones sobre el contenido del texto que leerá, a partir de los indicios que le entrega el manuscrito; por último, el nivel crítico o profundo implica la formación y emisión de juicios y opiniones de carácter subjetivo respecto al contenido del texto o a partir de éste.

Para alcanzar la comprensión adecuada que responda a nuestros objetivos de lectura, la literatura científica respalda la importancia de enseñar y aprender las estrategias referidas a la comprensión lectora. Será por lo cual primordial descubrir cuáles son las estrategias de comprensión lectora, recomendadas y reseñadas en la literatura para ayudar efectivamente a que los lectores cumplan con éxito la tarea, y también conocer cuáles se han de poner en marcha según qué nivel de exigencia cognitiva.

Respecto al concepto genérico, Goodman y Burke (1982) señalan que una estrategia es un amplio esquema para obtener o adquirir, evaluar y utilizar información. Castelló (2002) destaca que el lector deberá disponer de unas estrategias que le permitirán tomar decisiones de manera intencional y voluntaria, respecto a las actuaciones a seguir para alcanzar el objetivo de lectura, viéndose implicados en cada situación cuatro elementos decisivos del proceso: el objetivo de lectura, tipo de texto, los procedimientos, y el propio proceso de lectura.

a) Objetivo de lectura: Si se posee una claridad respecto a ellos, estos funcionarán como guía y orientadores del proceso, aportando además un alto grado de motivación en la tarea. Los objetivos contribuirán en los ajustes que respecto a su conducta pueda hacer el sujeto en el sentido de atribuir significado y sentido al proceso y al texto, además de permitirle monitorear la comprensión de acuerdo a las metas propuestas.

b) Tipo de texto: Este elemento (tipología textual) junto con su temática contribuirá a establecer el objetivo de cómo enfrentarse a él, permitiendo elaborar hipótesis a partir de los conocimientos previos o establecer relaciones de manera implícita. A medida que se avance en la lectura, dichas hipótesis se pueden ir confirmando, descartando o modificando, lo cual hará que se agilice la lectura facilitándose así la comprensión (en la confirmación) o por el contrario recapitular y volver a leer para intentar comprender su contenido, reformulando además las inferencias iniciales.

c) Los procedimientos: Se pondrán en marcha teniendo en cuenta los propósitos de la lectura con el fin de facilitar la comprensión. Ellos pueden ser diversos y variados, entre otros: destacar palabras importantes, realizar esquemas, realizar resúmenes. El aprendizaje de estrategias implicaría saber en qué situaciones es necesario utilizar qué procedimientos.

d) Propio proceso de lectura: Tomando en cuenta los elementos anteriores se planificará y regulará dicho proceso. Ello implicará reflexión sobre el proceso y la manera en que se ha trabajado el texto, además de valorar si se han alcanzado los objetivos propuestos a través de las actuaciones puestas en marcha.

Se deberán tomar en cuenta pues dichos elementos en su conjunto para poner en marcha las estrategias de lectura más adecuadas a cada situación, que responda a los objetivos de lector, el texto, los procedimientos a ser implementados, y finalmente la reflexión y evaluación del objetivo y cumplimiento de la tarea.

Como señala Calero (2011) en las estrategias referidas al aprendizaje de la lectura se pueden distinguir dos: las *cognitivas*, referidas a las operaciones mentales o procedimientos que realiza el aprendiz para alcanzar el objetivo de conocimientos y que nos ayudan a manejar y entender la información que en este caso nos proporciona un texto; y las *metacognitivas*, que al igual que las anteriores son procesos de pensamiento, pero centrados en los propios recursos cognitivos utilizados por el lector para apropiarse de los conocimientos, favoreciendo el control y la regulación de su aprendizaje. Un dato relevante también que plantea el autor, es que la psicología cognitiva ha hecho énfasis en dos tipos de estrategias que se ponen en marcha, distinguiendo: las de enseñanza (utilizadas por el profesor para que el alumno alcance el conocimiento-) y las de aprendizaje (puestas en marcha

por el alumno). Cassany, Luna y Sanz (1994) y Solé (2001) destacan una serie de estrategias a ser utilizadas durante el proceso de lectura, y por otra parte Carrell, Pharis, y Liberto (1989), Sink, Barnett, y Hixon, (1991), y Minguela y Solé (2011) apuntan otras en las estrategias de lectura relacionadas con el control, seguimiento y monitoreo del proceso, que se van presentando de forma automática e inconsciente muchas veces. De forma sintetizada presentaremos en la tabla 2, las estrategias cognitivas y metacognitivas recogidas de los autores presentados anteriormente.

Tabla 2. Estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje de la lectura.

Estrategias Cognitivas	Estrategias Metacognitivas
<p><i>-Establecer predicciones o anticipaciones sobre el texto:</i> Siendo de utilidad al lector para activar sus experiencias y conocimientos sobre los índices textuales, establecer sus objetivos de lectura, intereses y motivaciones.</p>	<p><i>-Planificación:</i> Se relacionará con el establecimiento de objetivos y procedimientos para afrontar el texto, contemplando además actuaciones para afrontar posibles dificultades que conlleve su comprensión.</p>
<p><i>-Identificación:</i> Percepción e ideas respecto a aspectos estructurales del texto.</p>	<p><i>-Supervisión:</i> Contempla la autoevaluación continuada durante todo el proceso de lectura.</p>
<p><i>-Reorganización:</i> Para establecer relaciones lógicas entre las diferentes partes del texto, clasificar la información y ordenar datos.</p>	<p><i>-Evaluación:</i> Permitirá conocer si finalmente se han alcanzado los objetivos propuestos en nuestra planificación y se ha construido o modificado los conocimiento.</p>
<p><i>-Precisión lingüística:</i> Exactitud del léxico utilizado en cada contexto lingüístico con diferentes tipos de textos y situaciones.</p>	
<p><i>-Atención:</i> Lectura atenta y fluida cuando no se presentan problemas de comprensión, implicando también atención frente a ciertos aspectos que podrían obstaculizar una favorable comprensión.</p>	
<p><i>-Localización:</i> Útil para captar indicios relevantes y encontrar determinadas informaciones en el manuscrito.</p>	
<p><i>-Inferencias:</i> Existen dos tipos: simple (involucraría comprender las palabras por el contexto de la lectura, reconocer relaciones de causa y efecto, comparaciones y contrastes) y compleja (implica reconocer la idea principal, predecir resultados o extraer conclusiones).</p>	
<p><i>-Deducción:</i> Comprende obtener resultados a partir de un razonamiento, formular hipótesis, redactar títulos que incorporan la idea general del texto o resolver enigmas.</p>	
<p><i>-Sentido crítico:</i> El lector deberá argumentar, descubrir absurdos, elaborar juicios sobre determinados hechos, escogiendo la opción más óptima.</p>	

Respecto a investigaciones realizadas en este ámbito, McCallum et al. (2011) recoge el planteamiento de diversos autores quienes están de acuerdo en que cuando la lectura es eficaz para la comprensión, los lectores eficaces aplican activamente estrategias diseñadas para controlar y mejorar la comprensión. No obstante y como antes se ha señalado, dichas estrategias se deben enseñar o promover para la mejora del aprendizaje de la comprensión de textos con los alumnos y para que estos puedan utilizarlas en otras situaciones de lectura. En su investigación McCallum destaca a modo integrador las siguientes estrategias de enseñanza que deben ser promovidas por los enseñantes (y que en algunos casos coinciden con los de la tabla 2): a) establecer relaciones con el texto a partir de los conocimientos previos; b) hacer predicciones sobre el texto; c) visualizar el contenido de texto; d) hacer preguntas cuando existe confusión o dudas sobre el contenido; e) utilizar estrategias para resumir el texto; y, f) resolver posibles problemas y plantear aclaraciones. Como bien aclara Pressley (2000) los buenos lectores no utilizan de una en una dichas estrategias, ni tampoco cuando están bajo una fuerte presión de instrucción, por lo cual los investigadores han propuesto trabajar éstas estrategias de manera conjunta entre los alumnos, mostrándose altamente efectiva en este sentido la tutoría entre iguales, permitiendo también al profesor modelar, monitorear, explicar y andamiar el uso de estrategias, con el producto final de la auto-regulación del uso de ellas por parte de los alumnos.

En este sentido dichos postulados tienen directamente con la investigación que presentamos y se podría entender que las estrategias de enseñanza que señalaba Mc Callum et al. (2011) se pueden entender a través de la modalidad de enseñanza fija o recíproca y, a su vez el rol que ejercen los alumnos, tanto de tutor o tutorado, facilitarían el proceso de enseñanza y adquisición de dichas estrategias. Por lo demás el profesor estará siempre presente e intervendrá ajustando sus apoyos y ayudas a los requerimientos de cada diada, para alcanzar la puesta en marcha de dichas estrategias, cruciales para el proceso de comprensión lectora.

Por otra parte, para afrontar el desafío de mejorar la comprensión de textos de todos los alumnos presentes en el aula, se deben poner en marcha estrategias que aseguren también el acceso al conocimiento, así Antoniou (2010) señala que es recomendable que los profesores realicen adaptaciones concretas en dos aspectos: a) modificando las instrucciones o consignas que se entregan a los alumnos/as para realizar las actividades lectoras; b) integrando métodos cooperativos a la enseñanza (que ya han sido presentados en el capítulo anterior).

Centrándonos en las modificaciones de la instrucción destacadas por el autor, éstas se pueden alcanzar implementando la instrucción directa, y la enseñanza y uso por parte del alumnado de las estrategias cognitivas y metacognitivas. En la práctica, la enseñanza directa incluiría componentes específicos como: presentación dinámica de la información, organización y estructuración,

explicaciones; y la enseñanza explícita (que se asemeja a la directa, siendo válidas ambas en este contexto), estaría referida a la enseñanza en pequeños grupos, el modelaje y guía a los estudiantes durante la práctica inicial. Las investigaciones avalan la instrucción explícita por parte de los profesores, como la mejor manera para que los aprendices construyan conocimiento y puedan hacer un uso específico de él, actuando estratégicamente cuando se presenten dificultades durante el proceso de la lectura (Duffy, 2002). También Block y Lacina, (2009), y Block y Pressley (2002) señalan que a través de estrategias de modelado y pensamiento en voz alta, andamiaje, práctica guiada, instrucción directa y práctica independiente, se anima a los estudiantes para alcanzar la competencia y la autorregulación en el uso de las estrategias de comprensión lectora.

Así mismo Antoniou (2010) destaca la enseñanza e implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la comprensión de la lectura (repasadas anteriormente), ya que éstas representan valiosas herramientas para la intervención con la diversidad del alumnado. Se plantean así: estrategias de mejora del texto, cuestionamiento y programas multi-componentes, que los maestros enseñarán como estrategias efectivas para que sus alumnos/as alcancen una comprensión profunda del texto.

a) Estrategias de mejora del texto: Referidas al uso de estrategias mnemónicas para la memorización de información importante y el vocabulario, ya que estas parecen contribuir a la mejora de la comprensión lectora. Involucran también la organización espacial, a través de la ordenación del contenido del texto con la información de apoyo presente en él (diagramas, tablas, gráficos, etc.), siendo avalado también por investigaciones llevadas a término en el área (Geva, 1985; Mastropieri, Sweda y Scruggs, 2000).

b) Estrategias de cuestionamiento: Señaladas como las más efectivas para alcanzar la comprensión lectora, involucran la formulación de preguntas a los estudiantes sobre comprensión del manuscrito, formación a los estudiantes para que estos hagan preguntas acerca de la idea principal o puedan hacer la comprobación de la síntesis de las ideas principales de la lectura. Las preguntas que involucren una comprensión interpretativa del texto, es decir que el lector relacione diferentes elementos del texto y haga inferencias, reportarán mayores ganancias para el aprendiz que preguntas de comprensión literal o superficial. También las interrogantes que involucren una comprensión profunda o de elaboración personal, es decir que no se puedan deducir solo a partir del texto, exigirán la intervención del conocimiento y/u opinión del lector, lo cual también contribuirá en mayores ganancias en la comprensión lectora. Ello ha sido constatado en diversas investigaciones (Graesser y Person, 1994; Pascual y Goikoetxea, 2003; Roscoe y Chi, 2007).

c) Los programas multi-componentes: Incluyen una variedad combinada de procedimientos o pasos y su objetivo es enseñar a los estudiantes una serie de estrategias, entre otras la enseñanza explícita, la retroalimentación dialógica y el modelaje, que le guiarán y facilitarán en el proceso de comprensión y construcción de aprendizaje a partir del manuscrito.

En general, todas estas estrategias en su conjunto o por separado, otorgan caminos claros para la intervención desde la escuela para todos los estudiantes. Desde la mirada del alumno estas estrategias se traducen en ayudas que serán visibles a la hora de enfrentar la comprensión e interpretación de los textos. Las investigaciones de Block (1999) y Block, Parris y Whiteley (2008) también señalan que cuando se comienzan a trabajar las estrategias de comprensión desde los primeros años de escolarización, los resultados para estos niños se incrementan de manera significativa en comprensión literal, inferencial, metacognición, al igual que su vocabulario, habilidades de decodificación, de resolución de problemas, de aprendizaje cooperativo, y también su autoestima. En esta línea, la literatura científica (Dockrell y MacShane, 1997; Salvador y Gutiérrez, 2005; Minguela y Solé, 2011) respalda la promoción de la autonomía en los procesos de comprensión de los estudiantes, ayudándolos a regular entre otros los procesos relacionados con la supervisión y el control (metacognición), ya que difícilmente los aprendices podrán comprender y aprender a partir de los textos si los procesos metacognitivos que controlan los procesos operativos de la lectura no son ejecutados óptimamente.

Respecto a nuestro objeto de estudio, el programa *Leemos en pareja* se caracteriza por utilizar una serie de estrategias para favorecer la comprensión de textos en los alumnos agrupados por parejas. La hoja de actividad elemento fundamental de las sesiones de trabajo, modulará la interacción de los miembros y se compone de un texto que posee unidad de significado, su complejidad es adecuada a la edad y nivel de los aprendices, y en cada sesión se trabajarán a partir diferentes tipologías textuales, para crear situaciones de comprensión lectora auténticas al estilo de PISA. Dicha hoja contempla varias etapas que se traducen en la exploración del texto, lectura y resolución de interrogantes de la comprensión de texto. En un primer momento, se realizará una exploración visual del texto, como imágenes, estructura del manuscrito y lectura ágil de datos de utilidad (título, fuente), planteándose para ello preguntas inferenciales como una estrategia de activación de conocimientos previos, elaboración de hipótesis y relación de contenidos para la pareja de alumnos. Luego se realizarán las lecturas del texto: lectura modelo, lectura conjunta y lectura apoyada con la técnica PPP. Al principio, el alumno tutor hará una lectura modelo para su compañero tutorado, a modo de realizar un primer acercamiento al texto. En segundo lugar, se hará una lectura conjunta donde ambos miembros leen a la vez el texto, pero el tutor va unos segundos por delante marcando el ritmo y la entonación. Posteriormente, se utiliza la lectura estratégica a través de la técnica PPP, donde lee el

tutorado y el tutor apoyará estratégicamente la comprensión, facilitando la detección de errores y proporcionando el andamiaje para que el tutor pueda llegar a solucionarlos. En este sentido, además de que estas re-lecturas favorecen la comprensión del texto, despejando dudas o lagunas que puedan surgir sólo con una lectura, como recogen un importante cuerpo de investigaciones (Pullen, Lane y Monagan, 2004), las re-lecturas contribuyen a un aumento general de la velocidad lectora, precisión y exactitud al leer, expresión verbal y por supuesto la comprensión en sí misma del texto (Therrien, Wickstrom y Jones, 2006).

Posterior a las lecturas se realizará la comprensión lectora, la cual activará estrategias cognitivas y metacognitivas que involucren preguntas que promuevan la comprensión literal (para dar marcha a la interacción de la pareja), inferencial, reorganización y profunda del texto, y/o a través también de una amplia gama de actividades que le permitan y faciliten al alumno comprender, ir más allá del texto y monitorear su proceso de comprensión.

De esta manera y para cerrar este apartado, quisiéramos dejar en claro que las estrategias no son recetas que se deben aplicar en cada situación de lectura jerárquicamente y de la misma forma. El profesor deberá propiciar espacios de aprendizaje de lectura situados para los alumnos, tomando en cuenta objetivos y motivaciones, para que así los aprendices puedan sacar un verdadero provecho de estos valiosos recursos. A través de estas acciones promoveremos el pensamiento estratégico (Monereo, 2001), no solo en el contexto de la lectura, sino también para que sea transferido a otras áreas del currículum y situaciones de la vida cotidiana, haciendo conscientes a los estudiantes de su proceso de aprendizaje y participes activos con una mirada crítica y reflexiva.

4.4. DIFICULTADES DE LA LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS.

En este apartado fijaremos nuestra atención en los alumnos que presentan dificultades en el área de la lectura, independientemente de si ésta se relaciona con algún tipo de discapacidad (motriz, intelectual, sensorial) o no, ya que nuestro objetivo es ofrecer un panorama general sobre las tipologías de las dificultades de lectura y comprensión, sus implicancias y la repercusión en las posibilidades de éxito escolar de estos alumnos, específicamente en nuestro tema de estudio, la comprensión lectora. Así también se reseñarán algunas prácticas lectoras incluidas en la literatura científica que favorecen la superación de estas dificultades.

Muchos de los alumnos en la etapa de educación primaria, ciclo medio, superior, y secundaria presentan dificultades en la descodificación y codificación de textos escritos. Muchas veces estos problemas se derivan del aprendizaje inicial de la lectoescritura (considerándose a un alumno de 3er

curso como un lector hábil), y que muchas veces no han sido detectadas por los docentes o no se ha intervenido desde la acción educativa en los cursos anteriores (Gispert y Ribas, 2010).

Así por ejemplo en el caso de alumnos con dificultades de aprendizaje, un importante problema detectado es su dificultad a la hora de leer (Mastropieri y Scruggs, 1997; Swanson, 1999b), investigaciones demuestran que estos niños y jóvenes presentan dificultades en múltiples procesos de lectura, incluyendo: decodificación (Foorman, 1995; Goswami y Bryant, 1990; Perfetti, 1985), procesos cognitivos implicados (Garner, 1987; Paris, Lipson y Wixson, 1994), metacognitivos (Dole, Brown y Trathen, 1996; Garner, 1987) y de la memoria de trabajo (Just y Carpenter, 1992; Swanson y Alexander, 1997).

En resumen una definición que nos servirá de orientación respecto a lo que nos referimos, es la que nos aporta Dockrell y MacShane (1997) quienes señalan que las dificultades lectoras trivialmente implican un fallo en el reconocimiento o en la comprensión de los textos. De esta manera, las implicancias del fallo en el reconocimiento de las palabras tendrá importantes repercusiones en el acceso al conocimiento que el niño pueda alcanzar, por lo tanto es fundamental poder detectar estas dificultades a tiempo para poder implementar estrategias y acciones educativas que puedan facilitar al alumno el acceso al currículum y a la totalidad de actividades letradas que pueda encontrar en su contexto.

4.4.1. TIPOLOGÍA DE LAS DIFICULTADES LECTORAS EN EL ALUMNADO

En el presente trabajo nos basaremos en los postulados de Sánchez (1999), quien realiza una clasificación para facilitar la comprensión respecto a la tipología de dificultades en el área de la lectura.

En primer lugar, destaca a los niños con dificultades en el dominio de las operaciones implicadas en el reconocimiento de las palabras. La principal característica es que cometen errores o son más lentos que sus compañeros al operar con la vía léxica y la fonológica, sin embargo casi no presentan problemas en la comprensión, denominándoseles disléxicos o alumnos con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura. Luego, otro grupo lo formarían estudiantes que no poseen dificultades en decodificar o leer las palabras, pero presentan problemas para comprender y/o aprender de lo que leen, también pudiendo poseer problemas para comprender una explicación oral de complejidad similar a la de los textos, habitualmente han sido denominados como niños con problemas de comprensión. Un tercer grupo estaría formado por aprendices que leen erróneamente las palabras y que tienen además problemas en la comprensión oral y en la escrita, éstos presentarían problemas de comprensión aunque leyeran bien las palabras, es decir, presentan dificultades en las

tres áreas: reconocimiento de palabras, comprensión oral y escrita. Siendo denominados como lectores con dificultades de la variedad jardín (Gough y Tunmer, 1986).

Sin embargo, más allá de la denominación que reciban estos menores e incluso la discutida utilidad de tal clasificación, es importante reconocer las implicancias de estas dificultades, ya que de esta manera los profesionales a cargo podrán afrontar estos problemas en el aula desde un enfoque claro, poniendo en práctica estrategias adecuadas al tipo de dificultad que se presente, ayudándole así a los alumnos afectados a superarlas.

El caso por ejemplo de los alumnos con dificultades en la comprensión y sin problemas de expresión oral (Yuill y Oakhill, 1991), es relevante, complejo e interesante de estudiar, ya que estos aprendices al no presentar dificultades explícitas (problemas de descodificación), observables directamente por los maestros u otros profesionales, pasan muchas veces desapercibidos en el aula respecto a la problemática que presentan, a menos que posean el diagnóstico de una discapacidad o trastorno específico asociado y en estos casos si se implementaría la atención e intervención temprana por parte de los educadores del centro. En este sentido, los estudios demuestran que ser bueno en descodificación no es una garantía de obtener los mismos resultados en comprensión, ya que más del 10% de los niños que pueden leer con fluidez presentan dificultades en comprender lo que han leído (Oakhill y Garnham, 1988).

Por su parte Salvador y Gutiérrez (2005) y Sánchez (1999) explican que el proceso de comprensión implica varias habilidades generales (memoria, asociación mental, pensamiento reflexivo) y específicas (conocimiento del contenido del texto, estrategias de comprensión, control consiente de la comprensión textual). En el caso de los alumnos que presentan dificultades en la comprensión, su problemática se relaciona con algunas de estas habilidades, presentando serios inconvenientes para integrar las ideas entre sí, como por ejemplo interconectar dos proposiciones, establecer relaciones jerárquicas y operar con los conectores que organizan globalmente un texto; acceder a lo que ya saben; y, regularse, lo cual implicaría supervisarse, planificarse y autoevaluarse. Es decir, estos alumnos poseerán dificultades por ende para poner en marcha estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, lo cual obstaculizará el acceso y construcción de significados sobre el texto leído. Probablemente, algunas de las causas radicarían en que éstos niños y jóvenes no utilizan como recurso la identificación de la estructura del texto, y por ende al no utilizar dicha estructura, no pueden construir una representación interna del significado del texto (Salvador y Gutiérrez, 2005).

En resumen, cuando el alumno debe integrar las ideas relevantes del contenido, sólo es capaz de listarlas y/o integrarlas en un mínimo grado, no pudiendo establecer un hilo conductor que le

permita su interpretación. Presentando también serias dificultades para establecer hipótesis e inferencias, lo cual obstaculiza la comprensión relación causa-efecto de sucesos que se describan. Por otra parte, respecto al proceso de supervisión el estudiante evidenciará una débil conciencia de los procesos y habilidades puestos en marcha que le facilitarían, en una situación inversa, su comprensión. Así mismo no identifican en qué momento de la lectura o qué parte del texto le ha demandado problemas y si ha comprendido finalmente o no el manuscrito (control interno). Por ende estas dificultades se relacionan recíprocamente y se van sucediendo en un ciclo progresivo de acuerdo al avance de la edad y al nivel de escolarización.

La principal problemática se encuentra en que estas dificultades obstaculizan el acceso al conocimiento en la mayoría de las áreas del currículum, lo cual se traduce en bajo rendimiento, bajas expectativas y desmotivación por parte del alumnado. La combinación de estos factores no favorecerá la mejora de la comprensión (Antoniou, 2010), formando así un círculo vicioso para el alumno (Butkowsky y Willows, 1980) con riesgo final de sufrir segregación por parte de sus iguales, fracaso escolar y exclusión (Kesane y Ruiz, 2010).

Por otra parte, no podemos ignorar que estas dificultades también pueden presentarse por factores asociados al entorno, entendido como el contexto donde interacciona el niño y el texto, y que en algunos casos puede estar dotado de factores que contribuyan al surgimiento o fomento de las dificultades. En este ámbito Bronfenbrenner (1979) propone un modelo cuadripartito de los niveles sociales y los individuos que lo conforman, del cual también forma parte el niño. El autor distingue así: el “macrosistema” (compuesto por las actitudes e ideologías de la cultura y que afectan a las decisiones tomadas en los otros niveles); el “exosistema” (entornos sociales donde no necesariamente el individuo es partícipe); el “mesosistema” (compuesto por grupos como la familia, la escuela, compañeros, el barrio); y, el “microsistema” (el sujeto, sus características inherentes, su entorno próximo, las relaciones interpersonales con quienes le rodean). Bronfenbrenner señala que las relaciones sociales que se establezcan en el microsistema son determinantes del éxito o fracaso en cualquier intervención que se emprenda con el niño, entendiéndose que en el aprendizaje interactúan el sujeto y las exigencias y/o ayudas que brinda el contexto, por ejemplo si se implementan estrategias de control y supervisión de la lectura, es deseable que exista cooperación, participación y apoyo entre el alumno, profesor y los pares. Así mismo se pueden obtener mayores beneficios si las estrategias enseñadas al/los alumno/s pueden ser transferidas y trabajadas en los otros niveles del entorno y con la cooperación de otros miembros de la comunidad educativa (maestro, pares, familia y/u otros miembros de la comunidad).

4.4.2. PRACTICAS DE LECTURA PARA EL ALUMNADO CON DIFICULTADES

La implementación de programas destinados a mejorar la comprensión lectora con la participación todos los alumnos junto a miembros de su micro y mesosistema (pares, profesores, familiares, voluntarios de la comunidad) son claros referentes de estrategias que favorecerán la mejora en los índices de lectura y comprensión lectora en la totalidad del alumnado, reforzando además las relaciones sociales en el entorno del niño, la educación inclusiva, las altas expectativas de éxito escolar, rompiendo por último el círculo vicioso al que se hacía referencia anteriormente (Butkowsky y Willows, 1980).

Existen muchas experiencias educativas dirigidas a la implicación de las familias y la comunidad desde la institución escolar, para prevenir el fracaso escolar y concretamente, incidir sobre la competencia lectora. Algunos de los programas relevantes referenciados por la literatura son:

- *Accelerated School Program* (Levin, 1987), destinado a mejorar los índices de lectoescritura con todo el alumnado, contempla la formación y participación de sus familias.

- *Success for All* (Madden, Slavin, Karweit, Dolan y Wasik, 1991), basado en el aprendizaje cooperativo, implementado en los diferentes niveles educativos para mejorar los índices de lectoescritura de los alumnos con riesgo de exclusión, involucrando familia y la comunidad en los espacios de decisión del centro escolar. Implementado con el mismo objetivo y en la misma línea que *Success for All*, encontramos *America's Choice* (Madden et al., 1991).

- *School Development Programme* (Comer, 1991), programa general de desarrollo escolar que posee un proyecto específico, *Essentials of Literacy*, para favorecer la lectoescritura del alumnado que posee más dificultades involucrando a los profesores, familias y adultos voluntarios de la comunidad.

- *American Reads Challenge* (Wasik, 1997), programa fundamentado en la tutoría entre iguales para la mejora y la adquisición de todas las habilidades lectoras por parte del alumnado al alcanzar tercer curso, a través de la cooperación de tutores voluntarios.

- *Scotland Reads* (Topping, 2006), programa escocés basado en la tutoría entre iguales para favorecer la lecto-escritura de los alumnos a través trabajo conjunto, involucrando como pilar fundamental a voluntarios para asumir el rol de tutores de los aprendices.

- *Read On* (Topping y Hogan, 1999; Duran y Blanch, 2007) en la línea de *Scotland Reads*, desarrollado para mejorar la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales estructurada a partir de dos métodos: *paired reading* (leer en pareja) y *paired thinking* (pensar en pareja), en sus dos modalidades: en la escuela entre estudiantes, y en el hogar entre alumnado y familia.

-*Reading Together* (Hattie, 2006), también basado en la tutoría entre iguales y con el objetivo de mejorar la fluidez lectora, habilidades de comprensión y motivación, a través de su puesta en marcha en el aula y en el hogar.

-*Buddy Reading* (Shegar, 2009), programa de tutoría entre iguales implementado para la mejora de la comprensión lectora de todo el alumnado y en especial para dar respuesta a los niños que presentan una baja competencia en ésta área. Involucra la realización de la lectura a través del método PPP (pausa, pista, ponderación) para favorecer los índices de lectura.

- *Llegim en Parella- Leemos en Pareja- Bikoteka Irakurtzen* (Duran et al., 2009, 2011a y b), programa basado en la tutoría entre iguales con el objetivo de favorecer la competencia lectora del alumnado en catalán, castellano y euskera (en cada una de sus territorios), involucrando sesiones de lectura en el aula entre alumnos y en el hogar con familiares o voluntarios de la comunidad.

Así, la implementación de los diferentes programas cumplen el objetivo de modificar el modelo de intervención tradicional proporcionado por la escuela para favorecer aprendizaje de los estudiantes. A través de la puesta en práctica de diferentes métodos de aprendizaje, tomando en cuenta por supuesto la interacción entre iguales y la participación de otros miembros de la comunidad educativos como potentes recursos naturales, se favorecerá el éxito académico de los alumnos y por lo demás se fortalecerán las relaciones interpersonales y sociales en el entorno próximo del alumnado, lo cual les permitirá alcanzar de mejor manera los resultados en el área de la lectura, escritura y del currículum en general.

Respecto a las estrategias que favorecen la adquisición de conocimiento y la comprensión lectora, estas ya han sido reseñadas en el apartado anterior, no obstante en la literatura se destacan investigaciones sobre la intervención concreta en alumnos con dificultades. Por ejemplo la de Swanson (1999a), quien señala que las estrategias de enseñanza directa y explícita son un medio eficaz y prometedor para la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes con dificultades en el área Gersten, Fuchs, Williams y Baker (2001) y Wilder y Williams (2001) por su parte concluyen, que se puede enseñar a estos niños a: controlar su proceso de comprensión, encontrar la idea principal a través del uso de preguntas a partir de la organización y estructura el texto, reduciendo así al mínimo los problemas de comprensión de lectura en estudiantes con dificultades en el área. Además Antoniou y Souvignier (2007) han evidenciado también que enseñar a los estudiantes con dificultades a cómo resumir los puntos claves de un texto con sus propias palabras es una estrategia que muestra resultados significativos para el aprendizaje.

Como demuestra una reciente investigación desarrollada por Lundberg y Reichenberg (2011), los alumnos con dificultades en el aprendizaje de la lectura pueden beneficiarse significativamente a través de prácticas educativas que involucren la interacción entre iguales a través de la tutoría, ya que la clave radicaría en la construcción de significado que el aprendiz puede realizar del texto con ayuda de sus pares y profesores a través del diálogo social, que contribuiría directamente a mejorar los índices de comprensión lectora. Como señalan los autores se ha demostrado que en alumnos con discapacidades o dificultades, una enseñanza sistemática y estructurada favorecerá el logro de mayores ganancias cognitivas.

De esta manera, observamos que los alumnos/as con dificultades trabajando a través de las estrategias adecuadas seleccionadas por el profesor y que en realidad no difieren de las propuestas para el alumnado general, pueden alcanzar aprendizajes que les permitan superar sus dificultades de comprensión, contribuyendo así a disminuir las bajas expectativas de aprendizaje y los índices de fracaso escolar que suelen asociárseles.

4.5. LA FLUIDEZ LECTORA COMO COMPONENTE DEL PROCESO LECTOR

En este último apartado trataremos la implicancia de la fluidez lectora, respecto al proceso general de la lectura y su comprensión. Como señalamos anteriormente, el proceso de la lectura está constituido por diversos componentes que se conjugan para que el lector pueda construir significados a partir del texto, en este sentido la literatura señala el importante papel que la fluidez jugaría en la construcción de la comprensión del texto.

Como bien señala Kuhn y Stahl (2000) no existiría un acuerdo absoluto en la literatura sobre su definición, pero sí en sus componentes principales, dicha disputa que en nuestro trabajo no se abordará, provendría de las dos teorías principales que sustentan el desarrollo de la fluidez lectora: a) la primera destaca la relevante contribución de la automaticidad en el logro de la fluidez en la lectura; b) y la segunda se centra en el papel de la prosodia. Sin embargo el constructo de fluidez no siempre se ha entendido de la misma manera y como recogen Garzón, Jiménez y Seda (2008) dicha conceptualización ha ido evolucionando en el tiempo. Las autoras plantean que en un principio la fluidez se consideraba sinónimo de decodificación, posteriormente se le reconocieron elementos constituyentes como la precisión en el reconocimiento de las palabras y la velocidad lectora, hasta pasar a concebirse como un constructo multidimensional, y que actualmente se entiende como la lectura realizada con velocidad, exactitud, características prosódicas apropiadas y la comprensión e interpretación del texto.

Como se evidencia, la composición de la fluidez lectora no es menor, por lo cual la intervención en dicho componente para alcanzar su desarrollo favorable no será trivial y su

evaluación tampoco. En este sentido Oakley (2003) recoge una serie de estrategias aceptadas por la comunidad científica para promover el desarrollo de la fluidez lectora en los alumnos:

-Lectura Modelo (Modelado): Se plantea que una técnica útil para que los niños mejoren su fluidez, consiste en escuchar a otros lectores competentes ya sean maestros o pares que puedan brindar un modelo de lectura correcto y cercano al aprendiz. No obstante, solamente el otorgar un modelo de lectura no asegura del todo que los estudiantes mejoren su fluidez, por lo cual puede ser necesario acompañar esta intervención de otras actuaciones, como la discusión de las características de la fluidez y la identificación de palabras, errores u omisiones en general, serían de ayuda durante este proceso.

Cabe señalar que la lectura modelo es una de las técnicas incluidas en el programa *Leemos en Pareja* y tomada en cuenta en la presente investigación para conocer su influencia en la fluidez lectora.

-La enseñanza del autocontrol: Referida a que los alumnos sean capaces de controlar su propia lectura en voz alta con el objetivo de leer con la expresión, ritmo y velocidad adecuados siendo capaces de comparar los modelos lectores proporcionados por su profesor o par, con el propio. Sin embargo un paso previo a que los alumnos alcancen el objetivo sería la enseñanza explícita y la retroalimentación, para que una vez que se hagan conscientes del proceso puedan escuchar los modelos de lectura reflexivamente y tomar estos patrones para mejorar su propia lectura en voz alta.

-Lectura repetida: Señalada como uno de los medios más utilizados para mejorar la fluidez lectora. Como bien plantean Pullen, Lane y Monaghan (2004) es uno de los métodos más efectivos para alcanzar la automaticidad en la decodificación, la exactitud, velocidad y en general. Se entiende por lectura repetida, el leer más de una vez el mismo texto. Como reseñan los autores la técnica ha sido avalada empíricamente desde la década de los setenta por importantes investigadores en el área y diversas instituciones (Laberge y Samuels; *National Reading Panel*; Rashotte y Torgesen; Sindelar, Monda y O'Shea), planteándose que la lectura repetida bajo supervisión de otros es la que mejor resultados ha evidenciado, aunque también la escucha repetida –escuchar a otro lector- ha mostrado beneficios importantes (modelado).

Therrien, Wickstrom y Jones (2006) aclaran no se puede esperar que sólo con la lectura repetida se pretendan mejoras, ya que ésta favorece la mejora de habilidades de orden inferior (necesarias en las primeras etapas de alfabetización o en el caso de niños que ya en cierto grado de escolarización poseen dificultades y no han logrado afianzar este tipo de habilidades), entregando a los alumnos múltiples oportunidades de resolver dificultades que puedan tener relación con la fluidez,

exactitud, pronunciación y velocidad (La Berge y Samuels, 1974). Sin embargo si los problemas se relacionan con habilidades de orden superior (integración de múltiples habilidades e información para alcanzar el entendimiento de un manuscrito) solamente la práctica de la lectura repetida difícilmente promoverá mejoras. Therrien, Wickstrom y Jones (2006) plantean que cuando la lectura repetida se acompaña de otras actuaciones, sí que podría repercutir satisfactoriamente en la mejora de la comprensión, como por ejemplo la lectura repetida supervisada por otros o el estudio realizado por éstos mismos investigadores donde se acompañó la lectura repetida de alumnos con dificultades, con preguntas cuando se presentaron problemas de lectura o se entregaron pistas al producirse errores de pronunciación para enmendar la equivocación, evidenciándose mejoras significativas a nivel de la velocidad, fluidez y comprensión lectora. También la lectura repetida es una de las técnicas incluidas en el programa *Leemos en Pareja* y tomada en cuenta en la presente investigación para conocer su influencia en la fluidez lectora como constructo multi-componente.

-Lectura conjunta en parejas (al unísono): Esta variación de lectura repetida también se conoce como *neurological impress method* (Topping, 1987). Consiste en que ambos alumnos leen casi al instante, separados por fracciones de segundos, el lector con mayor competencia va leyendo primero marcando a su compañero el ritmo, la entonación, pronunciación y velocidad de la lectura. Al igual que las lecturas repetidas, esta técnica ha demostrado ser eficaz para mejorar la fluidez no solamente con el texto practicado, sino también con otros textos desconocidos. La lectura conjunta al igual que la lectura modelo y las lecturas repetidas forman parte de las técnicas lectoras que involucra el programa *Leemos en Pareja* y que serán tomadas en cuenta en el presente estudio para conocer las mejoras que pudieran haberse producido en la fluidez lectora.

-Lecciones de recitación oral: Se constituye de dos componentes personales, en primer lugar el profesor lee en voz alta un texto, que luego se analiza y discute. Posteriormente entre el maestro y el aprendiz construyen oralmente un bosquejo de la historia, para después ser escrita por el alumno a modo de resumen. Luego el profesor lee nuevamente a modo de modelo trozos del texto, para que el alumno practique dichos segmentos, que posteriormente pueden ser recitados por el menor de manera individual o en conjunto con otros compañeros. Finalmente el profesor cierra la actividad comentando algunos aspectos de una correcta lectura expresiva, destacando fortalezas de las lecturas oídas, respecto a la velocidad, ritmo y entonación. Por su parte, el segundo componente implica que los alumnos por unos minutos al día puedan practicar sus segmentos de lectura en voz baja.

-Sensibilidad sintáctica: Enfocada a reforzar las habilidades poco desarrolladas de los alumnos en el análisis de texto de unidades sintácticamente adecuadas para el procesamiento semántico. Ello puede conseguirse a través de la instrucción explícita en la identificación de los límites de la frase, que están

determinados en gran medida en el lenguaje oral a través de las señales prosódicas, pero ausentes en los textos escritos. Los profesores pueden intervenir a través de acciones simples, marcando o destacando en el texto las pausas, por ejemplo, y explicar que los buenos lectores leen frase a frase y no palabra a palabra. Una vez interiorizadas las acciones anteriores se espera que los alumnos sean capaces de determinar los límites de una frase de manera autónoma, leyendo trozos significativos de texto.

De esta manera y como plantea Oakley (2003) las estrategias antes señaladas favorecerían de manera directa en la mejora de los índices de fluidez en el alumnado destinatario de dichas acciones.

En esta misma línea Kuhn y Stahl (2000) realizan un meta-análisis de 58 estudios que involucraban diferentes enfoques utilizados para favorecer la fluidez lectora en el alumnado, señalando que las acciones más utilizadas para la mejora de dicho componente se referían a la lectura repetida y lectura asistida con niños que presentaban dificultades en la lectura; y por otra parte la implementación de lecciones de recitación e instrucción de la lectura orientada hacia la fluidez verbal, utilizándose dichas intervenciones con la totalidad del grupo clase. Así también se evidenciaron otras intervenciones enfocadas a mejorar la velocidad lectora a través del reconocimiento de palabras en forma aislada y también actividades donde el texto era segmentado para que los alumnos pudieran identificar a través de pausas las unidades en el texto. En su totalidad dichas investigaciones se distinguirían primero, por los destinatarios de la intervención (individual o diada), y en segundo lugar por su fundamentación en el aprendizaje independiente o por la entrega de un modelo de lectura fluida al destinatario.

Los autores siguiendo los postulados de Dowhower¹, quien señala que las intervenciones pueden agruparse principalmente en dos: lectura asistida o no asistida, cogen esta clasificación para aplicarla al estudio. Así en el grupo de lectura no asistida se agrupaban una serie de investigaciones basadas en lecturas repetidas; y, respecto al grupo que implementaba intervenciones a través de lecturas asistidas se clasificó: la lectura conjunta (en diadas o profesor-alumnos uno a uno), lectura mientras se escucha (en pequeños grupos a través de una grabación el profesor va controlando la lectura de los alumnos) y programa de lectura de subtítulos en la televisión. Respecto a cuál de las dos intervenciones promovió mayores mejoras, hay que destacar que ambas, sin embargo la lectura asistida se mostro superior.

También hay que señalar que de la totalidad de intervenciones revisadas en el meta- análisis, varias eran de corte clínico y de intervenciones aisladas, por lo cual incompatibles para ser

¹ Dowhower, S. L. (1989). Repeated reading: Theory into practice. *The Reading Teacher*, 42, 502-507.

desarrolladas en el aula, este hecho hizo que en muchas investigaciones se replantearan los métodos para facilitar su desarrollo en los salones de clase. Una de ellas fue la lectura asistida y la lectura repetida, involucrando en algunas experiencias la implicación de un compañero para su ejecución, permitiendo que los alumnos pudieran recibir en todo momento retroalimentaciones y ayudas, factor que marcaría la diferencias respecto a los modelos originales que implicaban el trabajo sin asistencia o con lecturas pregrabadas. Específicamente las actuaciones modificadas se refirieron a: lectura en pareja (*partner reading*, como una versión modificada de la lectura asistida –*assisted reading*–, donde el alumno con menor competencia recibe el feedback y apoyo de un compañero) y lecturas de edad cruzada o diferente (*cross-age reading*, donde participaron alumnos con dificultades de lectura que leyeron para compañeros de menor edad, orientándoseles en la selección del texto, otorgándoseles la oportunidad de practicar la fluidez de los textos escogidos y guiándoles en la manera de involucrar a los compañeros menores para que discutieran sobre el tópico de la lectura). También se incluyen en las actuaciones modificadas las lecciones de recitación oral en lugar de las tradicionales clases de lectura en el aula realizadas por el profesor. En su totalidad se mostraron alentadores resultados para los alumnos miembros del aula en los indicadores de fluidez y comprensión lectora.

Un elemento de la fluidez y que en nuestra investigación tiene vital relevancia, ya que a partir de él se realizará la evaluación cuantitativa del constructo general de fluidez oral, es la velocidad lectora. Se puede definir como la rapidez de lectura de un individuo durante un período de tiempo determinado (Fry, 1975), entendiéndose así como el resultado del dominio de las habilidades de descodificación y comprensión.

Como describe Biancarosa (2005) ya en 1921, Gates encontró que la velocidad lectora se distinguía de la comprensión, pero estaba también estrechamente relacionada a ella, para luego unos décadas más tarde La Berge y Samuels definirla como un índice de eficiencia en la exactitud del procesamiento del texto, ya que al ir evolucionando la experticia de decodificación, ello se corresponderá con una lectura más ágil y rápida.

La velocidad lectora se podría considerar afianzada cuando el alumno ya realiza el proceso de descodificación de manera automática (Cuetos, 2009), debido a que en ese momento liberará recursos cognitivos como la memoria y la atención, destinados anteriormente a la decodificación, pudiendo utilizar dichos recursos para la construcción del significado de lo que el sujeto está leyendo (Reynolds, 2000). En este sentido Perfetti (1985) señala que la velocidad lectora puede ser un importante predictor de la comprensión lectora, ya que se encuentra directamente relacionado con la eficiencia que alcance la memoria de trabajo.

Su carente afianzamiento, podría repercutir como una de las causas del fracaso escolar en el alumnado a medida que se va aumentando la escolaridad. Así, el lector lento tendrá probablemente una capacidad limitada de descodificación e interpretación que le afectará disminuyendo su destreza para poder retener las palabras y en consecuencia para poder construir un significado a partir del inicio de la lectura hasta el final de ella (La Berge y Samuels, 1974; Bravo, 1985; Rasinski, 2004). Como explican Escoin y Mascañan (1993) también se conoce que la correlación entre velocidad y comprensión no es lineal, sino curvilínea, por lo que no necesariamente a una mayor velocidad se adquirirá una mayor comprensión, sino que también puede darse que a menor velocidad se logre una comprensión adecuada. Lo que significa que una velocidad muy elevada puede ser sinónimo de una lectura que no pretende la comprensión. Pero al mismo tiempo, una velocidad muy baja puede dificultar la comprensión. Así pues, para favorecer el desarrollo de la competencia lectora (y de la comprensión lectora) de los alumnos con dificultades lectoras, será necesario promover velocidades ajustadas.

Los niños y jóvenes con dificultades tanto en velocidad como en la precisión de la lectura, como plantean Hansbrouck, Ihnot, Rogers (1999) debido a la lentitud en la producción de fonemas, tienden a leer palabra a palabra, ignorando muchas veces los signos de puntuación, realizando combinaciones de palabras sin sentido y leyendo además sin demasiada expresión. Todo ello confundirá al lector y limitará su comprensión, afectando seriamente en la comprensión global que pudiese alcanzar. Como plantean estos autores, la lectura será una lucha para ellos y en muchas ocasiones generará sentimientos negativos hacia esta actividad, desmotivación y repercusiones directas en su autoestima.

Como recogen en su estudio Bravo, Bermeosolo, Pinto y Oyarzo (1998), la brecha entre buenos lectores (comprensión y velocidad adecuada) y lectores con dificultades se va agudizando a través de los años de escolarización. A pesar de que los programas de intervención pueden aportar beneficios en ellos, los puntajes siguen siendo muy por debajo de lo que obtienen los alumnos sin dificultades, por lo cual es crucial una intervención a tiempo con los niños vulnerables para favorecer dicho componente, deseablemente en las primeras etapas de escolarización.

Para poder entender en mayor profundidad el camino que deberían seguir las intervenciones que favorecerían el desarrollo de ésta área en el alumnado, nos referiremos a Gispert y Ribas (2010), quienes realizan una descripción en profundidad de las habilidades que se ven implicadas. Señalan que la velocidad lectora está condicionada por: a) el proceso de automatización de las habilidades de atención visual (ya que trabajada sistemáticamente favorece la concentración mental, la captación y la discriminación); b) agilidad visual (capacidad de visualizar con la máxima precisión y rapidez el

texto); c) ampliación del campo visual (incremento de la percepción visual); d) memoria visual (capacidad de retener y evocar imágenes visuales); e) cognición global (capacidad para percibir las palabras en su conjunto y no de forma aislada).

Diversos autores (Cassany et al., 1994; Solé, 2001; Gispert y Ribas; 2010) están de acuerdo en que la velocidad de la lectura que alcance un sujeto variará de acuerdo al tipo de texto que el lector haya seleccionado, sus intenciones, objetivos de lectura y la situación misma. Cassany et al. (1994) realizan una interesante clasificación de los tipos de lectura (basándose en Ronald White), destacando cuatro tipos: a) lectura extensiva (la que realizamos por placer o interés personal), b) lectura intensiva (para obtener información de un texto), c) rápida y superficial (para conseguir información determinada sobre un texto), d) involuntaria (lectura automática de textos presentes en nuestro entorno).

Los autores señalan que para adquirir la eficacia lectora (que incluye tanto la velocidad como la comprensión de estos textos) es necesario el ajuste de la velocidad lectora, así las lecturas producto de ellas se corresponderían a dos grandes grupos: lectura integral y la selectiva. La integral a su vez se divide en dos subgrupos, reflexiva y media. Mientras que la selectiva está compuesta por la lectura atenta y el vistazo. En cada una de las lecturas, la rapidez y la comprensión varían de acuerdo al objetivo que posea el lector.

En el caso de la lectura integral, el objetivo será leer todo el texto a fondo, ya que frecuentemente se realiza esta práctica por objetivos personales de lectura o cuando leemos para aprender. La lectura reflexiva, a su vez, implicará una comprensión profunda y análisis minucioso de la situación, por lo cual la rapidez será bastante menor a todos los otros tipos de lectura (aproximadamente 250 palabras por minuto -ppm- alcanzando una comprensión del 80%). Luego le sigue en porcentaje de comprensión (50-70%) y con una rapidez de 250-300 ppm, la lectura media, la cual es más común de realizar en nuestras actividades cotidianas (leer un libro, informes, cartas, emails, etc.).

Por otro lado, las lecturas selectivas se dividen en lectura atenta, que se refiere a cuando sólo leemos la información necesaria o que nos interesa en un texto, y el vistazo (*skimming*) que se refiere a leer de manera superficial para formarse una idea global a primera vista sobre el texto. En estas dos últimas lecturas la rapidez que alcanza el sujeto al leer se incrementa significativamente, sin embargo va en detrimento del nivel de comprensión que pueda lograr. No obstante, el lector para intentar subsanar la falta de comprensión, pondrá en marcha estrategias complementarias para compensar los vacíos de comprensión.

Estamos de acuerdo entonces en que la velocidad de lectura no tendrá una medida estándar en todas las situaciones, estará sujeta al tipo de texto que se desee leer, dependiendo de la situación, el contexto en que se realice, objetivos con que se realice esta práctica, y por último los obstáculos que pueda encontrar el lector y que le hagan detenerse o disminuir el ritmo de lectura para alcanzar una comprensión más profunda del manuscrito.

Una vez más y haciendo referencia a los objetivos de la presente tesis, quisiéramos detenernos netamente en las situaciones de lectura que involucra el programa *Leemos en Pareja* y cuáles serían los indicadores cuantitativos deseables de velocidad lectora y en su conjunto de fluidez lectora, objeto de estudio y que desde el planteamiento de esta experiencia se esperan. Después de establecer las hipótesis previas al texto, el programa incorpora un espacio dedicado a tres tipos de lectura (reseñadas brevemente en apartados anteriores del presente capítulo), con el objetivo de conocer a fondo el texto.

La primera lectura, la realiza el tutor correspondiéndose con la lectura modelo que señalaba Oakley (2003). El alumno tutor quien ha preparado previamente la actividad y está capacitado para realizar la lectura modelo, la ejecuta con un ritmo y tono de voz adecuado para favorecer la comprensión oral del tutorado. Durante esta primera lectura se espera que la velocidad lectora utilizada se corresponda con una lectura integral-media, como la definen Cassany et al. (1994), ya que una lectura integral- reflexiva resultaría muy lenta para el proceso y podría desmotivar al tutorado, y por otra parte una lectura del tipo selectiva no facilitaría una comprensión lectora adecuada para el aprendiz.

Durante la segunda lectura, denominada conjunta y también apuntada por Oakley (2003), tutor y tutorado leen a la vez (el tutor lee unos segundos por delante para ir marcando el ritmo, entonación, pronunciación y velocidad) esperándose que la velocidad lectora se ajuste a una lectura integral-media. Para los tutorados que posean dificultades al momento de leer, el ajuste a una lectura integral-reflexiva será aconsejable para favorecer su comprensión.

Al pasar a la tercera lectura, donde el tutorado deberá leer solo y apoyándose de la técnica de lectura PPP (pausa, pista y ponderación), la velocidad lectora podrá oscilar entre los indicadores de la lectura integral-media o integral-reflexiva, dependiendo siempre de los requerimientos, necesidades y competencia del tutorado. Por lo demás, se pretende que en esta última lectura, antes de pasar a las actividades de comprensión lectora, el tutorado se empape del significado que le entrega el texto y con ello, sumando las hipótesis planteadas junto a su tutor y sus conocimientos, pueda construir una comprensión lo más completa posible del manuscrito.

Finalmente se plantea una última lectura (después de las actividades de comprensión lectora), donde el tutorado deberá leer solo y con todo el respaldo de la comprensión lectora a su favor, después de haber dado respuesta a preguntas de tipo literal, inferencial y de reflexión profunda, que le han permitido construir un amplio y profundo panorama sobre la temática. Durante esta última lectura se espera en general que los alumnos alcancen una velocidad de lectura que en un principio ha puesto en práctica su tutor, correspondiente a la lectura-mediana. En casos de alumnado con dificultades leves o moderadas en esta área, se fomentará una lectura integral-reflexiva para ir gradualmente pasando a una integral- mediana.

Así se puede evidenciar que en el programa *Leemos en Pareja*, se producen una secuencia de lecturas que podrían entenderse como lecturas repetidas por ambos protagonistas (tutor y/o tutorado) y también escuchas atentas y repetidas, correlacionándose directamente con las afirmaciones realizadas por Oakley (2003), Pullen, Lane y Monaghan (2004) recogidas anteriormente y además acompañándose de otras estrategias (como en nuestro caso la lectura PPP y lectura conjunta) que favorecerían además de la velocidad, también la fluidez en su conjunto y globalmente la comprensión, como bien se apunta en las investigaciones de Kuhn y Stahl (2000), y Therrien, Wickstrom y Jones (2006). Otras investigaciones en el área señalan también, que debido a la fuerte relación documentada en la literatura científica entre la fluidez, velocidad y comprensión lectora, se han planteado una amplia gama de intervenciones dirigidas a aumentar la tasa de lectura de los niños y jóvenes más vulnerables (Slocum, Street, y Gilberts, 1995; Wolf y Katzir-Cohen, 2001), y al uso de la lectura como un índice de rendimiento en general (Fuchs, Fuchs, Hosp y Jenkins, 2001; Markell y Deno, 1997).

Creemos que es necesario en este sentido promover desde el aula prácticas lectoras que favorezcan la relación fluidez y comprensión, sacando provecho de ellas en diversas situaciones cotidianas del aula, entre pares y también pudiendo involucrar a otros agentes del sistema educativo. Por otra parte, es fundamental instruir y hacer consiente al alumnado sobre las variaciones que puede tener la velocidad lectora dependiendo del tipo de texto y sus propósitos lectores, sabiendo adecuar el ritmo de lectura y haciendo uso de las estrategias adecuadas en cada circunstancia.

Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión.

CAPÍTULO 5. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

5.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: PROGRAMA “LEEMOS EN PAREJA”

5.1.1. ANTECEDENTES DEL PROGRAMA

5.1.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA, SU CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y SUS CONTENIDOS

5.1.3 CONTEXTUALIZACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

5.1.3.1. *LEEMOS EN PAREJA* RED ARAGÓN, OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.3.2. IMPLEMENTACIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROGRAMA

5.2. OBJETIVOS, PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

5.2.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

5.2.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

5.3 MÉTODO

5.3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.3.2. PARTICIPANTES

5.3.2.1. PARTICIPANTES DEL GRUPO DE INTERVENCIÓN

5.3.2.2. PROFESORES PARTICIPANTES

5.3.2.3. GRUPO DE COMPARACIÓN

5.3.3. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS.

5.3.4. PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.3.5. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

5.3.5.1. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS: ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL

5.3.5.2. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS: ANÁLISIS DEL PROCESO

5.3.5.2.1. ESTUDIO DE CASO

5.3.5.2.2. ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD

CAPÍTULO 5. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

5.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: PROGRAMA *LEEMOS EN PAREJA*.

La presente investigación sienta sus bases sobre el programa educativo *Leemos en Pareja* (Duran et al. 2009, 2011a), impulsado por el Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI), dependiente del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Los objetivos del estudio empírico de la presente tesis doctoral se orientan en poder conocer y comprobar los posibles efectos de dicho programa, basado en la tutoría entre iguales como método de aprendizaje cooperativo, para favorecer el desarrollo de la competencia lectora de la diversidad del alumnado que conforma el grupo clase, siendo éste último un elemento clave para el éxito escolar. En la presente investigación nos centraremos en la interacción de las parejas que tiene lugar durante las sesiones de trabajo y que a su vez creemos tiene una repercusión importante en los índices de comprensión y fluidez lectora.

A continuación presentaremos de manera general la implementación y funcionamiento del programa objeto de estudio y también la descripción del trabajo de investigación.

5.1.1. ANTECEDENTES DEL PROGRAMA

El programa *Leemos en Pareja* es el resultado del trabajo de investigación y práctica escolar de los miembros del GRAI durante los últimos años (Duran et al., 2009), ostentando de una importante trayectoria en varios contextos y comunidades autónomas del estado español. A partir de la prueba piloto del programa, llevada a cabo en el CEIP Riera de Ribes en Sant Pere de Ribes, Barcelona, durante el curso 2005-2006 (Duran y Oller, 2006; Duran, Oller y Utset, 2007), posteriormente en el curso siguiente, 2006-07, se creó un espacio de trabajo en red entre los centros con la implicación de al menos seis escuelas en Cataluña, con el objetivo de darles formación y apoyo para la puesta en práctica de la experiencia, garantizando un cierto nivel de éxito que permitiese que la innovación fuese sostenible o incorporada al repertorio de actuaciones habituales de los centros. Las redes de profesorado establecidas, como bien plantea la literatura (Fernández, 2007), permiten generar espacios donde los docentes se ven como creadores de conocimiento, que experimentan, evalúan y difunden experiencias innovadoras, que promueven el cambio en la enseñanza.

Cabe destacar que estos centros y los que se incorporarían más adelante, habían participado en asesoramientos sobre aprendizaje cooperativo del GRAI y sus equipos directivos manifestaban el compromiso de facilitar la participación en la red de dos profesores, con el objetivo de que sí el resultado de la innovación era positivo, pudiese ser incorporada en las actuaciones habituales del centro.

Así el curso 2007-2008, los centros iniciales de la Red *Llegim en Parella* (Cataluña) continuaron vinculados, reemplazando los profesores participantes y los nuevos implicados contaban de antemano con el apoyo de los compañeros, permitiendo que el aprendizaje entre iguales en el seno del proyecto fuese todavía más rico, al contar con diferentes grados de experticia. Actualmente la red Cataluña cuenta con 15 centros implicados.

Durante el curso siguiente 2008-2009 se creó la Red Aragón, objeto del presente estudio, agrupando cinco centros en Zaragoza (ciudad y provincia) de educación primaria, y actualmente durante el 2011-2012 ampliada a 13 centros, que durante todo este periodo han puesto en práctica el programa. También se destaca la incorporación durante el curso 2009-2010, de la red *Bikoteka Irakurtzen-Euskadi* (Duran et al., 2011b) con un número actual de 69 centros participantes de educación primaria y secundaria; la red Mallorca creada también durante 2008-2009, con 4 centros en formación actualmente; y la red Menorca creada durante el presente curso 2011-2012, que involucra a 6 centros de educación primaria.

Al día de hoy todas las redes siguen activas y trabajando bajo la modalidad de tutoría entre iguales, sacando provecho de la red de colaboración establecida por los centros para intercambiar experiencia y materiales, brindando una oportunidad riquísima a las familias de implicarse en la mejora de la competencia lectora favoreciendo el desarrollo de la lengua de sus respectivos territorios: catalán, español, vasco.

5.1.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA, SU CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y SUS CONTENIDOS

El programa *Leemos en Pareja* se constituye por un conjunto de actuaciones, procedimientos y materiales, para la mejora de la competencia lectora, que a partir de la apropiación a los intereses y contextos propios de los centros, puedan fácilmente generar actuaciones innovadoras que permitan el cumplimiento de los siguientes objetivos (Duran et al., 2011a):

- Poner al alcance del profesorado metodologías con una clara orientación inclusiva.
- Desarrollar nuevas didácticas para la enseñanza de la lengua.

- Mejorar la competencia lectora, y especialmente la comprensión lectora del alumnado.
- Fomentar la capacidad de cooperación entre el alumnado.
- Potenciar la implicación de las familias en las tareas escolares.

En relación a la contribución del programa *Leemos en Pareja* a las competencias básicas en la Comunidad Autónoma de Aragón, se debe señalar que se regula por el decreto 1513/2006 (MEC, 2006) que instaura el currículo para ésta comunidad y establece el desarrollo de las competencias básicas mediante la adquisición de habilidades relativas al área de lengua (expresión, comprensión oral, lectura y escritura), donde la competencia lectora se concibe como un factor fundamental y se han de garantizar al menos 10 horas semanales de trabajo en cada uno de los ciclos de escolarización de enseñanza primaria. En este sentido, el desarrollo del programa en las aulas puede facilitar el trabajo de dichas competencias a través de la lectura y la comprensión lectora de manera intensiva durante un periodo de tiempo acotado.

El programa *Leemos en pareja* aporta elementos de trabajo en las siguientes competencias que delimita el Ministerio de Educación y Ciencia del Estado Español.

- a) Competencia en comunicación lingüística (C1)
- b) Competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital (C4)
- c) Competencia social y ciudadana (C5)
- d) Competencia de aprender a aprender (C7)
- e) Competencia para la autonomía e iniciativa personal (C8)

Así mismo dicho programa puede contribuir a alcanzar los siguientes objetivos de Lengua Castellana y Literatura, y, en su caso, las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón, del currículum oficial:

- Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diferentes contextos de la actividad social y cultural (O1).
- Hacer uso de los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos (O2).
- Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta (O3).

-Utilizar la lectura como fuente de placer, de aprendizaje, de conocimiento del mundo y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria aragonesa, española y universal para desarrollar hábitos de lectura (O7).

-Comprender textos literarios de géneros diversos, adecuados en cuanto a temática y complejidad, e iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario (O8).

-Valorar la realidad plurilingüe de Aragón, del resto de España y del mundo como muestra de diversidad y riqueza cultural (O9).

-Reflexionar sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas (O10).

Y finalmente respecto a los contenidos a trabajar por el programa *Leemos en Pareja* respecto al área de la Lengua y Literatura, se conciben por ciclos e incluyen los principales contenidos curriculares de la Comunidad Autónoma de Aragón, involucrado en cada ciclo los siguientes bloques (ver contenidos específicos en *Anexo I*): comunicación oral (escuchar, hablar y conversar); comunicación escrita (leer y escribir) -comprensión y composición de textos escritos-; educación literaria; y, conocimiento de la lengua a través de su uso.

5.1.3. CONTEXTUALIZACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

5.1.3.1. LEEMOS EN PAREJA RED ARAGÓN, OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Leemos en pareja red Aragón nace de la inquietud por parte de algunos centros y sus docentes, que habían recibido previamente formación en aprendizaje cooperativo por miembros del GRAI, en llevar a la práctica una experiencia de aprendizaje entre iguales. Estos centros organizados a través del Centro de Profesores y Recursos Juan de Lanuza (encargado de facilitar la formación del profesorado), recibieron la formación del GRAI a partir de octubre del 2008, con el objetivo de poner en marcha el programa durante el curso 2008-2009 como experiencia piloto en esta comunidad autónoma. Durante aquel curso donde participaron 5 centros de educación primaria (CEIP Emiliano Labarta -actual CEIP Los Albares-, CEIP Odón de Buen, CEIP Fernández Vizarra, CEIP Andrés Olivan y C.P. Antonio Martínez Garay), con 16 profesores, 257 alumnos/as y 56 familias participantes, quienes en algunos casos autorizaron a miembros del GRAI (investigadora) a recoger los primeros datos para obtener una valoración de esta primera experiencia. Sin embargo se hacía necesario además de las medidas tomadas

con la muestra piloto que autorizó la evaluación durante este periodo, seguir cuantificando y cualificando los efectos durante los años posteriores, para seguir respaldando los resultados del programa que ya contaba con resultados positivos en otros contextos, por ejemplo en Cataluña (Duran et al., 2009) donde se reportaban avances estadísticamente significativos en el área de comprensión lectora en catalán.

Así durante el curso 2009-2010, se continuó con la formación para poner en práctica el programa *Leemos en Pareja* Red Aragón. Durante este periodo se continuaron recogiendo datos de los nuevos centros implicados, dándose así en su totalidad (curso 2008-2009 y 2009-2010) origen a los resultados de la investigación que presentamos actualmente en esta tesis doctoral. Los centros participantes del programa durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010, que accedieron voluntariamente a colaborar con la investigación, fueron: CEIP Andrés Olivan de San Juan de Mozarrifar, CEIP Los Albares de La Puebla de Alfindén, CEIP Gustavo Adolfo Bécquer de Garrapinillos y CEIP Joaquín Costa de Zaragoza. Tres de estos centros se ubicaban geográficamente en localidades rurales de la provincia de Zaragoza, cuyo número de habitantes rondaba entre los 2.232 (San Juan de Mozarrifar) y 5.000 aproximadamente (Garrapinillos y La Puebla de Alfindén). El otro centro se ubicaban en la ciudad de Zaragoza, cuya población asciende a los 674.317 habitantes.

Los centros impartían desde P3 a 6º de Primaria, mientras que los objetivos y contenidos del curriculum se trabajaban en lengua castellana. Los alumnos eran en su mayoría de origen español, pero también asistían al centro alumnos latinoamericanos, africanos y anglosajones. Respecto a las características del alumnado, existían entre ellos algunas dificultades específicas del aprendizaje y dificultades derivadas del cambio de contexto y de currículo escolar en el caso de algunos alumnos extranjeros, y en algún caso recibían orientación del psicopedagogo en el aula de recursos. Todos los centros trabajaban para favorecer la atención a la diversidad a partir del Plan de Atención a la Diversidad, elaborado por cada escuela y de acuerdo a las necesidades emergentes en cada contexto.

Los participantes cursaban 2º, 3º, 4º y 5º de enseñanza primaria y en sus centros se trabajaba con frecuencia a través de los métodos de aprendizaje cooperativo. Los docentes participantes también poseían formación en aprendizaje cooperativo y además en el caso de los maestros de centros antiguos (que participaron en 2008-2009 de *Leemos en Pareja*), fueron apoyados y orientados también por sus compañeros ya formados en la experiencia. También los directivos del centro, expresaron su compromiso por favorecer el aprendizaje de los alumnos a través del aprendizaje cooperativo y dar respuesta a la diversidad del alumnado presente.

5.1.3.2. IMPLEMENTACIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DE *LEEMOS EN PAREJA*

El programa se compone de una serie de acciones, materiales y componentes, pero así mismo está fuertemente vinculado al compromiso y entusiasmo que pueda despertar su puesta en marcha entre sus protagonistas. Fundamentado en tres pilares fundamentales, la tutoría entre iguales, la competencia lectora y la implicación familiar, involucrando de esta manera no sólo a los alumnos, sino también a la comunidad educativa otorgándosele la posibilidad de evidenciar como la diversidad, lejos de ser un problema, se plantea como un elemento positivo para la tarea pedagógica.

Los alumnos tutores ven la importancia de asumir el rol del profesor y aprender a través de esa oportunidad. Así también, los alumnos tutorados, valoran la ayuda personalizada que recibirán de sus compañeros tutores, siempre en un marco donde no sólo ellos aprenden, sino que también lo hacen sus tutores ayudándolos. Por otra parte, es un reto realmente interesante para *Leemos en Pareja* poder llegar a las familias (las que desean implicarse voluntariamente), y que éstas puedan sacar provecho del programa, dando apoyo directo al aprendizaje escolar de sus hijos, especialmente aquellas que tienen más necesidad del programa, haciéndoles darse cuenta que con el apoyo de la escuela podrán hacer perfectamente de tutores de lectura de sus hijos.

De esta manera, la primera acción que contempla *Leemos en Pareja* es la formación al profesorado, quienes son los encargados de llevar a la práctica el programa con el alumnado y los demás agentes educativos. La formación docente contemplada a través de tres sesiones presenciales a lo largo del curso (1er, 2do y 3er trimestre), es combinada con una coordinación y seguimiento constante a través de un aula virtual de formación proporcionada por el ICE de la UAB¹. El objetivo de las sesiones presenciales es formar a los profesores antes de la puesta en marcha, para posteriormente guiar el desarrollo del programa y valorar en su conjunto la experiencia, esencialmente se trata de hacer conscientes a los docentes que no se trata de aplicar un programa, sino de apropiárselo para llevarlo a la práctica de manera creativa y ajustada al contexto y necesidad de cada uno (Duran y Flores, 2008).

Así durante la primera sesión de formación se realiza una introducción al programa, los materiales que lo componen y los fundamentos conceptuales (tutoría entre iguales, comprensión lectora e implicación familiar) en los que reposa el proyecto y de los cuales los profesores ya

¹ <http://aulaice.uab.cat/>

poseen conocimientos previos a partir de un artículo² que ha sido facilitado con anterioridad a la primera sesión. Esto permite que durante dicha sesión los profesores, ya puedan plantear dudas y preguntas sobre cómo llevar el programa en sus centros, de acuerdo a las características particulares que pueda presentar cada contexto educativo. Durante la segunda sesión, se realiza una valoración del desarrollo de la puesta en marcha de la experiencia en cada uno de los centros, se comparten adaptaciones realizadas, sugerencias y entre todos los participantes y el formador se puede dar respuesta a las dudas e interrogantes surgidas a partir de la práctica. El objetivo de la tercera sesión es valorar los resultados de la puesta en práctica del programa, la satisfacción de los docentes (que recogen impresiones también de los alumnos y las familias) y la continuidad de *Leemos en Pareja* para el siguiente curso con la finalidad de que esta innovación sea sostenible en el tiempo por los centros.

Un elemento clave en la formación es el seguimiento del profesorado a través del aula virtual, en este espacio que permite de manera inmediata y constante a los participantes, comunicarse, compartir experiencias, orientaciones, dudas y preguntas para su resolución, además de tener acceso directo a todos los materiales y documentos que componen el programa.

En relación a la formación del alumnado, la investigación sobre tutoría entre iguales ha demostrado que cuanto más estructurada es la interacción entre tutor y tutorado, cuanto más cerrado sea el guión que regula lo que debe hacer cada miembro de la pareja, mejores son los resultados (Cohen, Kulik y Kulik, 1982; y Topping y Ehly, 1998), sin que ello esté en desacuerdo con la cesión de control sobre la interacción estructurada que contempla el programa, ofreciéndose dentro de este marco, oportunidades a las parejas para que vayan ajustando sus actuaciones a las necesidades emergentes. Por lo cual y como se detalla en Duran et al. (2009, 2011a-b) el profesorado dedicará un par de sesiones de formación en los roles que deban asumir los alumnos dependiendo del tipo de tutoría escogida, enseñando además a regular los tiempos para cada tarea y también instruyendo a los alumnos en la realización y reflexión a través de un seguimiento de sus acciones e intervenciones (autoevaluación de la pareja). Durante las sesiones de formación además los alumnos se familiarizarán con los materiales que son la esencia del programa y que guiarán la interactividad de la pareja (hojas de actividad –ver en *Anexo 2*), además de otros materiales que servirán para que cuando se haya finalizado la experiencia, los participantes puedan valorar el grado de satisfacción con las ayudas recibidas y las acciones ejecutadas (Duran et al., 2011a).

² Duran, D. (2007). Llegim en parella, un programa de tutoria entre iguals, amb alumnes i famílies, per a la millora de la competència lectora. *Articles de Llengua i Literatura*, 42, 85-99 (con traducción al español).

El programa en sí se compone de 24 sesiones de lectura en pareja en el aula y 24 sesiones de lectura en pareja (entre el familiar y el alumno) en el hogar, estas últimas para las familias que acceden voluntariamente a implicarse. Durante la presente investigación no se ha incluido la variable familiar, ya que por la envergadura que requiere un estudio cubriendo varias variables, era dificultoso hacerlo con precisión, calidad y la profundidad que requiere una investigación de este tipo, requiriendo además del investigador, otros colaboradores en la recogida de datos, con los que no se contaba en ese momento. Por lo cual se optó por contemplar en el estudio solamente las sesiones y desarrollo del programa que incluía el trabajo en el aula en las dependencias de los centros educativos.

Las sesiones de lectura se desarrollaron tras la segunda sesión de formación del profesorado y después que estos realizaron la formación al alumnado (tercer trimestre). Se contemplaron 2 sesiones de lectura a la semana de 30 minutos (se podría encontrar algún centro que dedicara 10 o 15 minutos extras a la sesión dependiendo de la disponibilidad horaria y de las intervenciones que posteriormente quisieran hacer los maestros en la revisión de las actividades de lectura, sin embargo este tiempo extra no interfería con las actividades y los tiempos estipulados para cada momento en la hoja de actividad).

La Hoja de Actividad, material que estructuraba la sesión de trabajo, era construida por los propios maestros, atendiendo a una serie de sugerencias entregadas por el programa y siendo consecuentes en todo momento con los estándares exigidos por PISA (Duran 2011a). Dicha hoja era estudiada y preparada previamente por el alumno tutor (en algún caso con ayuda de familiares en casa), y en ella se contemplaban 5 momentos bien delineados de trabajo para la pareja:

- a) Antes de leer (primeros minutos de la sesión): El primer momento de la actividad estaba destinado a explorar aspectos de la macro estructura del texto, a través de preguntas que pudieran ayudar a los alumnos a establecer hipótesis sobre la lectura; también a realizar vínculos entre sus conocimientos previos y el manuscrito; y por último a activar la motivación de los alumnos en la temática de lectura.
- b) Lectura (aproximadamente hasta el minuto 15 de la sesión): Tras la contestación (oral o escrita) de las preguntas contenidas en el antes de leer o algunas preguntas espontáneas que pudiera haber planteado el tutor o tutorado, se pasaba a la lectura en sí misma. En este momento se contemplaban tres lecturas en el siguiente orden:

1. Lectura del tutor: El tutor realiza la primera lectura del manuscrito con una fluidez, ritmo y velocidad adecuada entregando un modelo de lectura para su aprendiz, favoreciendo así el acercamiento y la familiarización de su tutorado con el texto.
 2. Lectura Conjunta: Tutor y tutorado leen conjuntamente el texto para su comprensión. Tutor lee unos segundos por delante del tutorado marcando el ritmo y la entonación que debe poseer el texto, mientras tutorado sigue el modelo.
 3. Lectura tutorado PPP: Durante dicha lectura el tutorado leerá apoyado de la técnica PPP (pausa, pista y ponderación). El tutor ayudará a su tutorado en los errores u omisiones que puedan cometerse en la lectura autónoma de éste. Cuando tutorado comenta un error u omisión, el tutor le haría saber que se había equivocado a través de una *Pausa*, tras dar unos segundos para que tutorado pueda encontrar su error, el tutor daría una *Pista*, sí es que el aprendiz no había logrado encontrar su equivocación. Tras la rectificación del error por parte de tutorado, el tutor le entregaría una *Ponderación*.
- c) Después de leer (desde el minuto 15 y hasta el minuto 23-25 de la sesión): En este espacio tutor y tutorado procederán a responder las preguntas que contenía la Hoja de Actividad, referidas a la comprensión lectora del texto. Las preguntas planteadas en este espacio eran de tipo literal, inferencial, de reorganización y reflexión personal acerca del texto. Se esperaba que ambos a través de un soporte conjunto puedan alcanzar la respuesta, guiando en todo momento el tutor a su tutorado en la resolución de preguntas y/o dificultades que se pudieran presentar.
- d) Lectura expresiva final de tutorado (unos minutos tras acabar el después de leer): Tras responder a las preguntas de comprensión, el tutorado tendrá un conocimiento cabal sobre el texto, lo cual se espera influya en la lectura final que realice sobre este mismo, realizando así la última lectura en solitario con un ritmo, fluidez, velocidad y entonación adecuados propios de un conocimiento profundo sobre el tema.
- e) Actividades complementarias (últimos minutos de la sesión): En este último momento se plantean actividades diversas que complementan la temática de lectura y pudieran ayudar a los alumnos a ampliar su conocimiento sobre el tema, por ejemplo: búsqueda en internet o libros una información específica, realizar un mapa conceptual, completar un cómic, etc.

- Cada cuatro sesiones se realizará en los últimos cinco minutos dedicados a la actividad complementaria, la autoevaluación de la pareja.

La estructura presentada anteriormente, tiene el objetivo de guiar la interacción entre tutor y tutorado. Pero, una vez es conocida e interiorizada por los miembros de la pareja (esto puede pasar a partir de la 5ª sesión), se ofrece la oportunidad a las parejas a hacer un uso más flexible y creativo de la estructura. En este sentido es fundamental que las parejas tomen decisiones sobre el uso del tiempo, priorizando o reduciendo los minutos dedicados a cada bloque. En todo caso los ajustes debían ser razonados en la Pauta de Autoevaluación y acordados con el profesor.

Durante el desarrollo de la sesión, la función del maestro se ejecuta a través de esta nueva organización del aula, realizando actuaciones de seguimiento de los alumnos agrupados en diadas, ayudándose con registros de observación (Duran et al. 2011a) que puedan reflejar los progresos de los alumnos o las dificultades que se vayan presentando, y pudiendo brindar ayuda a aquellas parejas con más necesidades de apoyo o aquellas que requieran su atención durante el desarrollo de la actividad.

5.2. OBJETIVOS, PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene como objetivo conocer los efectos de programa *Leemos en Pareja* en la comprensión y fluidez lectora del alumnado en general que participa de dicha experiencia, y también evidenciar su impacto en los aprendices que poseen los alumnos con dificultades en la comprensión lectora, aportando además factores explicativos e identificando mecanismos de mediación que se ven involucrados en la interactividad y que permitirán comprender los cambios que pudieran hallarse en los componentes antes señalados. Para ello se tomaron datos en forma de pre-test y post-test para ambas variables, tanto para los alumnos participantes en el programa, como para un grupo de comparación. Los posibles cambios del estudio cuantitativo serán interpretados a través de un análisis del proceso, donde se ven involucradas las interacciones en el seno de una sub-muestra de parejas y un análisis temporal para la ejecución de las lecturas, todo ello triangulado con otros datos cualitativos provenientes de entrevistas (ver Anexo 4), grupos focales y cuestionarios a alumnos y profesores.

5.2.1 OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos e hipótesis de investigación responden al estudio cuasiexperimental de la investigación y son los siguientes:

O1. Conocer los efectos del programa *Leemos en Pareja* respecto a la variable comprensión lectora, en los alumnos que se vieron implicados.

H1. Tratándose de una competencia básica, confiamos que los alumnos que participan en el estudio (tanto del grupo de comparación como el de intervención) obtengan mejoras entre sus medias pre-test y post-test en la comprensión lectora; sin embargo se espera que el incremento de estos avances sea mayor para el grupo de intervención tras participar en el programa *Leemos en Pareja*.

O2. Conocer los efectos del programa *Leemos en Pareja* en la relación a la comprensión lectora, en función del rol asumido por los alumnos del grupo de intervención (tutor o tutorado) y la modalidad de tutoría (fija o recíproca) ejecutada.

H2.1. Los alumnos participantes del programa *Leemos en Pareja* obtienen mejoras estadísticamente significativas entre el pre-test y post-test en la comprensión, independientemente de la modalidad de tutoría (fija o recíproca) implementada.

H2.2. Los alumnos participantes del programa *Leemos en Pareja* obtienen avances estadísticamente significativos entre las mediciones pre-test y post-test en la comprensión lectora, independientemente del rol asumido (tutor y/o tutorado).

O3. Conocer los efectos del programa *Leemos en Pareja* respecto a la fluidez³ lectora en los alumnos que participaron de la experiencia.

H3. Tratándose de un componente de una competencia básica, confiamos que los alumnos participantes en el estudio (tanto del grupo de comparación como el de intervención) obtengan mejoras entre sus medias pre-test y post-test en la velocidad lectora; sin embargo se espera que el incremento de estos avances sea mayor para el grupo de intervención después de participar del programa *Leemos en Pareja*.

³ El objetivo de investigación está referido a constatar los efectos del programa en la fluidez lectora, sin embargo para la cuantificación de dicha variable no se encontró una prueba que respondiera fielmente a la medición de todos sus componentes. Por lo cual se midió el componente de la velocidad lectora, que nos daría una referencia respecto a la ejecución de la lectura. Por lo demás, se realizó un análisis de las lecturas (durante las sesiones de trabajo) construyéndose una explicación respecto a los demás componentes que no fueron evaluados con un test estandarizado, con el objetivo de encontrar respuestas en relación al desarrollo de la fluidez lectora.

O4. Conocer los efectos del programa *Leemos en Pareja* en relación a la fluidez lectora, en función del rol asumido por los alumnos (tutor o tutorado) y la modalidad de tutoría (fija o recíproca).

H4.1. Los alumnos participantes del programa *Leemos en Pareja* obtienen avances estadísticamente significativos entre el pre-test y post-test, en la velocidad lectora, independientemente de la modalidad de tutoría (fija o recíproca) implementada.

H4.2. Los alumnos participantes del programa *Leemos en Pareja* obtienen avances estadísticamente significativos entre el pre-test y post-test en la velocidad lectora, independientemente del rol asumido (tutor y/o tutorado).

O5. Determinar los efectos del Programa *Leemos en Pareja* en la comprensión lectora de los alumnos participantes que poseían dificultades iniciales de comprensión lectora⁴.

H5.1. Los alumnos participantes del programa *Leemos en Pareja*, que poseían dificultades iniciales de comprensión lectora, obtienen avances estadísticamente significativos entre el pre-test y post-test de dicha área.

H5.2. Los alumnos tutorados con dificultades iniciales de comprensión lectora, alcanzan avances estadísticamente significativos en la dicha área entre las mediciones del pre-test y post-test.

H5.3. Los alumnos con dificultades iniciales de comprensión lectora que asumieron el rol de tutores, alcanzan avances significativos en dicha área entre sus medidas iniciales y finales.

O6. Determinar los efectos del Programa *Leemos en Pareja* en la fluidez lectora de los alumnos participantes que poseían dificultades iniciales en la comprensión lectora.

H6.1. Los alumnos participantes del programa *Leemos en Pareja*, que dificultades iniciales en comprensión lectora, obtienen avances estadísticamente significativos entre el pre-test y post-test en velocidad lectora.

H6.2. Los alumnos tutorados con dificultades iniciales de comprensión lectora, alcanzan avances estadísticamente significativos entre sus medidas pre-test y post-test en relación a la velocidad lectora.

⁴ Alumnos que fueron referenciados por los profesores como vulnerables en el aprendizaje de la lectura y que fueron designados como alumnos con dificultades iniciales en comprensión lectora, debido a que obtuvieron puntajes en la primera evaluación de dicha área por debajo de 25 puntos en una prueba cuyo máximo eran 100 puntos.

H6.3. Los alumnos con dificultades iniciales en la comprensión lectora que asumieron el rol de tutores, alcanzan avances significativos en velocidad lectora.

5.2.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación se enfocan al estudio del proceso, en la interacción que ocurre en el sí de las parejas durante el desarrollo de las sesiones y que pueden aportar factores explicativos al estudio cuasiexperimental, además de las valoraciones y apreciaciones que realicen los implicados en este sentido.

P1. ¿Qué actuaciones desarrollan los alumnos durante los diferentes momentos de la sesión, que podrían explicar los posibles cambios en sus índices de comprensión lectora?

P2. ¿Qué actuaciones desarrollan los alumnos durante los diferentes momentos de la sesión, que podrían explicar los posibles cambios en la fluidez lectora?

P3. ¿Existen diferencias en la mediación que establecen los tutores de los alumnos que presentan dificultades iniciales de comprensión lectora, respecto a la actuación de los demás tutores de tutorados que se encuentran en el promedio de ajuste?

P4. ¿Cuál es la gestión del aula del profesor responsable de la sesión? ¿Existe diferencias entre la gestión con las parejas que presentan dificultades iniciales de comprensión lectora y las demás que se encontraban en el promedio de ajuste?

5.3. MÉTODO

5.3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación se basa en la multiplicidad metodológica (*mixed methods*) y como señala Johnson y Onwuegbuzie (2004) se enmarca en el tercer paradigma de investigación educativa, que combina por parte de los investigadores el uso de métodos, técnicas y acercamientos cualitativos y cuantitativos en un solo estudio.

Actualmente y cada vez más está siendo utilizada la multiplicidad metodológica en los estudios referente al aprendizaje entre iguales bajo diseños cooperativos-colaborativos, tal y como señala Janssen, Kirschner, Erkens, Kirschner y Paas (2010) porque este tipo de acercamiento no sólo permite constatar el efecto final de las variables implicadas, sino también conocer qué ocurre en el proceso de interactividad de la pareja y sustancialmente conocer cómo

y por qué aprenden los alumnos al interactuar con otros, aportando resultados ricos y consistentes a la investigación educativa.

Como destacan Strijbos y Fischer (2007), el campo de investigación del aprendizaje cooperativo (o también entendido como colaborativo) es actualmente multidisciplinario involucrando investigadores con formación y antecedentes del área de la psicología, ciencias de la educación, sociología, antropología, ciencias de la comunicación y ciencias de la computación, no pudiéndose obviar que cada disciplina tiene una perspectiva teórica específica para abordar el aprendizaje cooperativo y por lo mismo unos métodos específicos para estudiarlo. Por lo cual los autores señalan que en este tipo de investigaciones son aplicadas cada vez más metodologías de estudio mixtas, sin que ello pueda ir en detrimento del estudio mismo o como una incompatibilidad entre los instrumentos y procedimientos de recogida de datos, más bien y en concordancia con Janssen et al. (2010) y Flick (2004) contribuiría a enriquecer los hallazgos del trabajo realizado.

Respecto a la investigación de la presente tesis doctoral, ésta combina un enfoque cuasi-experimental con un estudio del proceso sobre todo con el análisis de la interacción de las parejas, introduciendo además el estudio de dos casos. Se ha implementado este tipo de acercamiento con el objetivo de detectar posibles cambios que puedan hallarse en las variables objeto de estudio, para interpretar qué y cuáles son los factores que pueden haber influido en los posibles cambios detectados, todo ello a través del análisis de la interactividad de las parejas durante las sesiones de trabajo en el aula, triangulándose además con otras fuentes de información respecto a la valoración de la experiencia por parte de los participantes, y como señalábamos anteriormente profundizando nuestro enfoque con un par de parejas que poseían dificultades en la lectura. Como bien apunta Campbell y Stanley (2001) los estudios de corte cuasiexperimental se entienden como investigaciones donde existe una programación de procedimientos para la recolección de datos, pero se carece de un control total de las variables y de asignación aleatoria para los sujetos.

Nuestro diseño cuasiexperimental responde al tipo pretest- posttest con grupo de comparación no equivalente. Así mismo, las variables independientes del estudio corresponden a la tutoría entre iguales implementada a través programa *Leemos en Pareja* en que participaron los alumnos, y las variables dependientes corresponden a la comprensión y fluidez lectora obtenida por los aprendices luego de participar en este programa, a nivel general del alumnado (todos), respecto a características particulares de su aprendizaje (alumnos con mayores necesidades de apoyo en la comprensión lectora), de acuerdo al tipo de tutoría (fija o recíproca) y en relación al rol asumido (tutor/ tutorado).

Respecto al estudio del proceso, se realiza un seguimiento a través de un registro audiovisual con una muestra estratificada de parejas (seleccionadas respecto a sus niveles de comprensión lectora) en tres momentos claves del desarrollo del programa: inicio, desarrollo y final, para posteriormente realizar el análisis de la interactividad de las parejas. También se contrastan los hallazgos de dicho análisis con los testimonios aportados por los participantes (alumnos y profesores) a través de entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios, permitiendo triangular los datos disponibles. En relación a las parejas que poseen mayores necesidades de apoyo, se abordan a través de un estudio de casos, con el objetivo de conocer el profundidad que actuaciones que se ponen en marcha durante la realización del programa para alcanzar los objetivos propuestos, contrastado también con otras fuentes de información recabadas (entrevista a los alumnos y profesores).

5.3.2. PARTICIPANTES

4.3.2.1. PARTICIPANTES DEL GRUPO DE INTERVENCIÓN

Los participantes que conformaron el grupo de trabajo ascendió a 127 alumnos, 64 de ellos eran niños y 62 niñas. Sus edades comprendían entre los 7 y los 11 años. Todos ellos asistían a alguno de los centros implicados en la experiencia del programa *Leemos en Pareja* red Aragón de la provincia de Zaragoza, entre ellos: CEIP Andrés Olivan, San Juan de Mozarrifar; CEIP Los Albares de la Puebla de Alfindén; CEIP Gustavo Adolfo Becquer, Garrapinillos; y CEIP Joaquín Costa, Zaragoza. Todos los alumnos implicados cursaban entre 2º y 5º de primaria, tal como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Participantes de la investigación distribuidos por niveles y centros.

Centro	Nivel	Nº Alumnos participantes	Nº Profesores implicados	Tipo de Tutoría
A	4º	28	2	Fija
	5º	20	1	Fija
B	4º	22	2	Recíproca
C	3º	19	1	Fija
D	2º	38	2	Fija

Tras la primera evaluación con la prueba de comprensión lectora ACL (Català et al, 2001) se confirmó (existían antecedentes entregados por los maestros) el número de alumnos con mayores necesidades de apoyo, que también de manera específica responderían a los objetivos del estudio. Los alumnos que fueron designados como alumnos con dificultades en la comprensión lectora, porque sus puntajes eran iguales o menores a 25 puntos del total de 100

puntos de la prueba, 11 exactamente (6 niñas y 5 niños) distribuidos por cada centro y nivel como se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Alumnos con mayores necesidades de ayuda distribuidos por niveles y centros.

Centro	Nivel	Nº Alumnos Participantes	Nº alumnos con mayores necesidades de apoyo	Porcentaje de los alumnos con dif. respecto a la sub-muestra
A	4º	28	2	18.18
	5º	20	1	9.09
B	4º	22	0	0
C	3º	19	4	36.36
D	2º	38	4	36.36
TOTAL		127		11 (8.66%)

5.3.2.2. PROFESORES PARTICIPANTES

En segundo lugar, otros agentes educativos implicados directamente con los alumnos fueron los profesores a cargo del programa y que asistían a las sesiones de formación de *Leemos en Pareja*. Dichos maestros eran los responsables del desarrollo de las sesiones y de su modulación. En total sumaron 8 entre todos los centros implicados y específicamente en el aula asumían el rol de tutores del grupo o en otros casos impartían la asignatura de lengua (ver tabla 3 para mayor información).

5.3.2.3. GRUPO DE COMPARACIÓN

Finalmente el tercer grupo de participantes lo constituyeron los alumnos del grupo de comparación, conformado por 120 alumnos de los mismos centros del grupo de intervención, que poseía una doble línea de escolarización en los niveles evaluados, y que sus maestros ni ellos mismos participaban de la formación y la puesta en marcha del programa *Leemos en Pareja* en sus aulas. Se contabilizaron 69 niños y 51 niñas.

Los alumnos cursaban al igual que sus compañeros del grupo de trabajo, entre 2º y 5º de primaria y sus edades oscilaban entre 7-11 años. Se promovía con ellos la competencia lectora a través de las metodologías habituales del centro, con tiempos similares para la lectura individual y demás actividades de comprensión lectora que se encontraban inmersas en actividades del aula y biblioteca.

5.3.3. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Los instrumentos y técnicas, que se utilizaron para recoger los datos del estudio se describen a continuación:

- Se evaluó la comprensión lectora de los alumnos a través de las pruebas recogidas en el ACL 1° a 6° primaria/ Evaluación de la comprensión lectora (Català et al. 2001). Estas pruebas están compuestas por entre 7- 10 textos, con 24- 36 ítems, clasificados orientativamente de acuerdo a los componentes de la comprensión: literal, reorganización, inferencial o interpretativa y crítica o de juicio. Con una fiabilidad KR-20 de .83 ACL 2°; KR-20 de .80 ACL 3°; KR-20 de .83 ACL 4°; y, KR-20 de .82 ACL 5°. Se escogieron estas pruebas ya que el tipo de comprensiones evaluadas (literal, reorganización, inferencias y crítica) concuerda con las fomentadas en el programa a través de las preguntas de las hojas de actividad.

-La velocidad lectora se midió de manera individual por cada alumno, pero simultáneamente con cada curso, a través de dos pruebas dependiendo del grado que cursaban los destinatarios:

a) Batería Psicopedagógica EVALUA 4 (García Vidal y González, 1999) y EVALUA 5 (García Vidal, Manjón y Ortiz, 2006), para alumnos de 4° y 5° de primaria. La prueba estandarizada posee una fiabilidad de .96 para la batería 4 y 0.845 para la 5.

b) Para los cursos menores a 4° de primaria (2°-3°) se procedió a pasar una prueba de velocidad lectora creada por el MINEDUC ⁵(Ministerio de Educación del Gobierno de Chile), que permitía hacer la medición de esta variable de manera similar a la evaluación con la Batería Evalúa (a través de un texto y no con palabras aisladas como mostraban otros test para el nivel) y en pequeños grupos de alumnos (y no de manera individual como lo requerían otras baterías de evaluación).

-Durante el desarrollo del programa, con el fin de complementar la información obtenida en las pruebas y poder dar cuenta de los posibles cambios a través de la interacción de las parejas y el rol del docente, se realizó un seguimiento de las sesiones de lectura mediante un registro audiovisual (vídeo), con 14 parejas (pertenecientes a 4 centros educativos diferentes), durante 3 sesiones de trabajo aproximadamente de 30 minutos cada una, distribuidas en las 24 sesiones, coincidiendo con el inicio, desarrollo y finalización de la puesta en práctica del programa.

⁵ La prueba de velocidad lectora forma parte de un conjunto de evaluaciones desarrolladas por expertos en el área dentro del Plan de Mejoramiento Educativo del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, para conocer los índices de comprensión y velocidad lectora que poseen los alumnos que asisten al sistema escolar público. El objetivo del plan de mejoramiento es conocer los resultados del alumnado en dichos componentes de la competencia lectora para entregar los apoyos y ayudas más ajustados a cada contexto educativo <http://www.planesdemejoramiento.cl/#>

-Se pasaron 127 cuestionarios de valoración final del programa *Leemos en Pareja* dirigidos al alumnado (Duran et al. 2009), con previa traducción del catalán al español. Dicho cuestionario estaba compuesto por 10 ítems con respuesta de tipología mixta: interrogantes de respuesta abierta, escala tipo likert y dicotómicas. Las diferentes respuestas permitieron medir la satisfacción de los participantes, las ventajas u obstaculizadores de la metodología, los aprendizajes alcanzados y sus expectativas. Los cuestionarios administrados eran individuales y de carácter anónimo.

-Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a una muestra de 28 alumnos, que participaron en las sesiones de filmación (que formaron parte del grupo con resultados en comprensión lectora dentro del promedio de ajuste y también con dificultades; y que por lo demás cubrieran roles tanto de tutores y tutorados). La entrevista abarcaba temáticas como la satisfacción con el programa, con el ejercicio del rol, ayudas recibidas o entregadas a su compañero, dificultades o problemáticas, mejoras observadas tras la finalización del *Leemos en Pareja*.

-Grupo focal con los docentes implicados, para conocer su opinión respecto a los aspectos de organización, implementación, avances, dificultades y sugerencias de mejora del programa.

-Entrevistas semi-estructuradas a 8 docentes, implementadas con el fin de profundizar en aspectos abarcados en el grupo focal y otras dimensiones como: organización, implementación y desarrollo del programa, aprendizajes obtenidos por los alumnos, ventajas e inconvenientes, tutoría entre iguales, valoración de actividades y materiales, continuidad del programa y valoración general.

A continuación se presenta de manera detallada en la tabla 5, cómo cada uno de estos instrumentos y procedimientos dan respuesta a los objetivos y preguntas de investigación de la presente tesis doctoral.

Tabla 5. Instrumentos y procedimientos de recogida de datos en relación a cada objetivo y pregunta de investigación.

Objetivos y Preguntas de investigación	Instrumentos o técnicas
O1. Conocer los efectos del programa <i>Leemos en Pareja</i> respecto a la variable comprensión lectora, en los alumnos que se vieron implicados.	-Prueba de comprensión lectora ACL.
O2. Conocer los efectos del programa <i>Leemos en Pareja</i> en la relación a la comprensión lectora, en función del rol asumido por los alumnos del grupo de intervención (tutor o tutorado) y la modalidad de tutoría (fija o recíproca) ejecutada.	
O3. Conocer los efectos del programa <i>Leemos en Pareja</i> respecto a la fluidez lectora en los alumnos que participaron de la experiencia.	
O4. Conocer los efectos del programa <i>Leemos en Pareja</i> en relación a la fluidez lectora, en función del rol asumido por los alumnos del grupo de intervención (tutor o tutorado) y la modalidad de tutoría (fija o recíproca).	-Prueba de velocidad lectora.
O5. Determinar los efectos del Programa <i>Leemos en Pareja</i> en la comprensión lectora de los alumnos participantes que poseían dificultades iniciales de la comprensión lectora.	-Prueba de comprensión lectora ACL.
O6. Determinar los efectos del Programa <i>Leemos en Pareja</i> en la fluidez lectora de los alumnos participantes que poseían dificultades iniciales en la comprensión lectora.	-Prueba de velocidad lectora.
P1. ¿Qué actuaciones desarrollan los alumnos durante los diferentes momentos de la sesión, que podrían explicar los posibles cambios en sus índices de comprensión lectora?	-Registro audiovisual de tres sesiones de trabajo a un total de 12 parejas.
P2. ¿Qué actuaciones desarrollan los alumnos durante los diferentes momentos de la sesión, que podrían explicar los posibles cambios en la fluidez lectora?	-Registro audiovisual de tres sesiones de trabajo a un total de 12 parejas.
P3. ¿Existen diferencias en la mediación que establecen los tutores de los alumnos que presentan dificultades iniciales de comprensión lectora, respecto a la actuación de los demás tutores de tutorados que se encuentran en el promedio de ajuste?	-Registro audiovisual de tres sesiones de trabajo a un total de 2 parejas con necesidades de apoyo. -Registro audiovisual de tres sesiones de trabajo a un total de 12 parejas. -Entrevistas semi-estructuradas al alumnado. -Cuestionarios de valoración final del programa <i>Leemos en Pareja</i> dirigidos al alumnado.
P4. ¿Cuál es la gestión del aula del profesor responsable de la sesión? ¿Existe diferencias entre la gestión con las parejas que presentan dificultades iniciales de comprensión lectora y las demás que se encontraban en el promedio de ajuste?	-Registro audiovisual de tres sesiones de trabajo a un total de 12 parejas. -Registro audiovisual de tres sesiones de trabajo a 2 parejas, que poseían dificultades de comprensión lectora. -Entrevistas semi-estructuradas. -Grupo Focal.

5.3.4. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente estudio se distinguen tres momentos concretos en la recogida de datos, los cuales concuerdan por lo demás con la estructuración general del programa.

1. Antes de comenzar la puesta en marcha del programa en los centros se evalúa la competencia lectora y la velocidad lectora de los alumnos del grupo comparación y grupo de intervención a manera de pre-test.

Los resultados del ámbito de la comprensión lectora fueron utilizados lógicamente para obtener la primera medida y a través de ella sugerir las parejas de trabajo respondiendo a la modalidad de tutoría escogida por cada maestro. Sin embargo era el profesor quien definía finalmente el emparejamiento tomando en cuenta afinidades entre los alumnos, competencia social y los puntajes obtenidos. También con estos primeros resultados de comprensión lectora y velocidad se procedió a realizar una prueba estadística que indicara si las diferencias entre grupos (intervención y de comparación) eran significativas o no.

2. Durante el desarrollo del programa, se ha realizado un seguimiento audiovisual de una sub-muestra de 14 parejas (12 parejas que se situaban en el promedio de ajuste respecto a la comprensión lectora; y 2 parejas con dificultades iniciales en el área) a lo largo de tres sesiones de trabajo. Para lo cual se ha hecho una selección estratificada de la muestra, respondiendo principalmente al criterio de nivel de comprensión lectora de los alumnos y de los centros que autorizaron la filmación de las sesiones.

3. Después de finalizar el desarrollo del programa, se pasaron a modo de post-test las evaluaciones de comprensión y velocidad lectora a los alumnos del grupo comparación y de intervención.

También se recogieron cuestionarios de valoración final que contemplaba el programa destinados a los alumnos participantes de la experiencia y se realizaron entrevistas semi-estructuradas a una muestra de alumnos participantes en las sesiones de filmación, de acuerdo al rol asumido. De la misma manera se efectuaron entrevistas semi-estructuradas a una muestra de los profesores participantes; y un grupo focal para todos los maestros implicados en su conjunto.

5.5. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

En el siguiente apartado se detallará el procedimiento seguido para analizar y tratar los datos, tanto de corte cuantitativo y cualitativo, que se han recogido y que pretenden contribuir a responder a los objetivos y preguntas de investigación.

5.3.5.1. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS: ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL.

Para el análisis de los datos cualitativos en función de los objetivos de investigación, se trató la información obtenida en las pruebas de comprensión y velocidad lectora a través del software estadístico SPSS versión 17.0.

Para equiparar los puntajes de los alumnos, ya que el objetivo era conocer los cambios que podrían generarse en su conjunto tras recibir participar de la experiencia, se realizó una transformación de los puntajes originales a una escala numeral del 1 a 100 utilizando una regla de tres, con el fin de poder comparar los puntajes todos los niños, independiente del grado que cursaran. Ello a raíz que cada nivel poseía una puntuación específica y comparable solamente con otros casos donde la prueba aplicada haya sido idéntica. Así, después de transformar todos los puntajes correspondientes a las pruebas de comprensión y velocidad lectora, se procedió con el análisis estadístico de los resultados.

En la mayor parte de los casos, los resultados se obtuvieron con la prueba T-student para muestras independientes (grupo de comparación e intervención) y relacionadas (análisis pre-test y post-test). Para los análisis de muestras menores a 30 sujetos se procedió con un análisis no paramétrico a través de la prueba W de Wilcoxon.

Además para las muestras que poseían una distribución normal (más de 30 sujetos) se procedió a calcular a través de las medias y la desviación estándar el tamaño del efecto, para conocer el tamaño de las diferencias halladas a través de la t-student.

5.3.5.2. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS: ANÁLISIS DEL PROCESO

Respecto a los datos cualitativos recogidos a través de registros audiovisuales, entrevistas a alumnos y profesores, y cuestionarios de valoración final dirigido a los estudiantes, en su totalidad han sido analizados a través del software cualitativo Atlas ti versión 6.2.

A continuación se detalla cual ha sido el procedimiento para tratar cada uno de estos datos:

- a) Registros audiovisuales: A través de un sistema de categorías que será presentado en el próximo apartado, se registraron las frecuencias de las actuaciones de los alumnos tras la observación de las sesiones del trabajo en parejas, con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación y permitiendo además explicar los hallazgos dimensionados en el estudio cuasiexperimental. El análisis de dichos datos se realizó con el software atlas ti.
- b) Grupo Focal con los docentes implicados: El grupo focal donde participaron en conjunto el grupo de maestros implicados, fue transcrito y posteriormente analizado con el software atlas ti, utilizándose como indicadores de análisis las interrogantes que hacían referencia y respondían a las preguntas de investigación.
- c) Entrevistas semi-estructuradas a alumnos y maestras: Las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas por la investigadora, para posteriormente ser analizadas con el software atlas ti, adoptándose como indicadores de análisis, la temática de las preguntas contenidas en la entrevistas.
- d) Cuestionarios de valoración final del alumnado: Dichos cuestionarios fueron transcritos para su análisis, ya que se encontraban completados en papel a mano. Se procedió a hacer su análisis orientado también respecto a la temática de las preguntas y respondiendo a las interrogantes de investigación.

5.3.5.2.1. ESTUDIO DE CASO

Como se ha señalado anteriormente también nos ocupa conocer en el presente estudio el impacto del programa en los alumnos con más necesidades de apoyo. A través de la selección de una muestra estratificada para el registro audiovisual pudimos acceder a realizar un seguimiento de la interacción de dos parejas donde alguno de sus miembros o ambos poseían dificultades iniciales de comprensión lectora. Debido a las características propias de estas parejas, se optó por realizar un acercamiento a través de un estudio de caso, definido por Stake (2007) como el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para poder llegar a comprender su actividad en circunstancias relevantes. Es la complejidad que señala Stake la que nos ha guiado para la elección de este método y que confiamos pueda entregarnos las respuestas a las interrogantes planteadas en la investigación para conocer más a fondo la esencia de las actuaciones que se producen cuando uno o ambos miembros de la pareja poseen dificultades y deben enfrentarse a una tarea.

5.3.5.2.2. ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD

Para poder responder a las preguntas de investigación y además aportar un respaldo explicativo de los posibles cambios encontrados en el estudio cuasiexperimental, se procedió a realizar el análisis de los registros audiovisuales, que entregaría información concreta sobre la interactividad de las parejas durante las sesiones de trabajo. Para poder realizar este análisis de cada sesión de trabajo en el sí de las parejas, hemos utilizado como referencia y de forma adaptada a nuestro contexto (aprendizaje entre iguales) el modelo ofrecido por Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1995) respecto a su “Sistema de análisis de interactividad y construcción de sistemas de significados compartidos”, planteado con el fin último de describir y comprender mejor cómo y de qué manera aprenden los alumnos gracias a la mediación de sus profesores (en nuestro caso los alumnos tutores) para estimular y facilitar el aprendizaje.

El sistema original concebido por los autores se dirige al estudio de la interactividad entre profesores y estudiantes, sin embargo este elemento no se entendería como un obstaculizador para su aplicación en la presente investigación de la interactividad entre iguales, ya que existe referencia de trabajos recientes de Duran (2002), Engel (2008) y Sánchez (2009) donde ha sido adoptado este sistema de Coll et al. (1995), para analizar la interactividad entre los propios alumnos durante el desarrollo de diversas actividades.

El sistema de categorías se fundamenta en nuestro marco teórico, pero fue definido en forma *post hoc*, tal como sugiere la investigación de corte constructivista (Coll y Onrubia, 1999) y demás propuestas metodológicas vinculadas a este tipo de análisis, y que esencialmente cumplieran los cánones señalados por Anguera (1988): exhaustividad y mutuamente exclusivos.

Dicho esto, presentamos a continuación algunos componentes de la propuesta de Coll y colaboradores para el análisis de la interactividad y construcción de sistemas de significados compartidos, en el orden en que cada uno de los núcleos de análisis son concebidos en nuestra investigación:

1. En primer lugar partimos de la “Secuencia Didáctica” en que se encuentra enmarcada toda actuación de enseñanza-aprendizaje y que en nuestra investigación se correlacionaría con la totalidad de las sesiones de trabajo que conforman el programa *Leemos en Pareja*: De acuerdo a la definición aportada por Colomina, Onrubia y Rochera (2005) respecto a Secuencia Didáctica, esta se entiende como un proceso de enseñanza y aprendizaje que posee objetivos y contenidos determinados a desarrollar, contempla recursos materiales para su ejecución, actuaciones propias de parte del

enseñante y del aprendiz, e inclusive una evaluación, todo ello dentro de un proceso que involucre un inicio, desarrollo y final. Ésta constituirá por lo tanto la unidad básica de observación, análisis e interpretación del estudio (Coll et al., 1995).

Respecto a nuestra investigación se evidencia una concordancia con las características planteadas para la secuencia didáctica de los autores antes citados, ya que el programa *Leemos en Pareja* posee dichas características y además cuentan con una secuencia temporal bien definida de sesiones que contempla igualmente un inicio, desarrollo y final dentro de su ejecución.

2. En segundo lugar el establecimiento de “Sesiones” de trabajo que conforman la secuencia didáctica, como señala Coll et al. (1995) contemplan un nivel de análisis menor a la unidad central definida anteriormente, pero que sin embargo ofrece una oportunidad riquísima para hacer emerger y poder observar algunos aspectos y características de la actividad conjunta, que de modo contrario no podrían evidenciarse. En la presente investigación coincidimos con el establecimiento de sesiones por parte del programa y en el estudio mismo se toma como un hecho relevante y facilitador en la organización de los registros. Dichos registros audiovisuales se realizaron en base a la a unidad integral de sesiones determinadas (registro de sesiones completas con todas las etapas que contemplaba el programa en un periodo de 30 minutos), que se distribuían en una secuencia temporal de sesiones (al inicio de la implementación del programa, durante su desarrollo y próximo a su finalización) y que por lo demás se vinculan con la organización de la secuencia didáctica.
3. En tercer lugar coincidimos en el presente estudio con la propuesta de Coll y colaboradores respecto a los “Segmentos de Interactividad”, entendido como unidades de nivel inferior a la “sesión”, pero que tomadas en conjunto configurarían la sesión y que se caracterizan por responder a una determinada estructura de participación que regula la actividad conjunta. En la actual investigación cada segmento de interactividad se correspondería con los momentos que contempla el programa *Leemos en Pareja* para cada sesión de trabajo y que para esta tesis doctoral hemos seleccionado como representativos para responder a las preguntas de investigación formuladas y poder explicar los posibles cambios detectados en los niveles de comprensión y fluidez lectora. Se conciben de esta manera como segmentos de interactividad: a) antes de leer; b) lectura del tutor; c) lectura conjunta; d) lectura tutorado PPP; e) después de leer; f) lectura final tutorado. Cabe señalar ha emergido un segmento respecto a la definición *post-hoc* del sistema de categorías y se refiere a “Comentarios sobre el texto”. Así

también como se explicará más adelante se le ha asignado a las “intervenciones del profesor” el último segmento de interactividad.

Se deja constancia que el momento de actividades complementarias que se contempla en las sesiones del programa y que podría entenderse como otro segmento de interactividad, no se incluirá en el análisis debido a la diversidad de actividades que en aquel apartado involucraba, ya que como su objetivo señala, responde a ampliar o complementar los contenidos de la lectura, abarcando una amplia gama de actividades para desarrollar en el aula, con el apoyo de algún recurso tecnológico o también para realizar en el hogar, y también ejerciendo una función reguladora en el ritmo de las parejas, por lo cual solo algunas de ellas pueden realizarlas dependiendo de su ritmo de trabajo. Todo ello dificulta su registro y establecimiento de categorías específicas para su análisis.

4. Y en cuarto lugar tomamos como referencia el “mensaje”. Entendido por Coll y colaboradores como la unidad más fina del análisis, donde se encuentra la esencia del intercambio, pudiendo determinarse a través de éstos el grado de construcción de significados compartidos. En este sentido en la investigación actual se entenderán como los mensaje generados por tutor y/o tutorado (carácter verbal o no verbal) para alcanzar una respuesta y que se graduará respecto a la calidad de la ayuda entregada por el tutor, para que su aprendiz alcance una respuesta, deseablemente negociando de manera conjunta su significado.

Con el objetivo de poder mostrar de manera concreta como se han plasmado estas unidades de análisis desde un nivel más macro hasta el micro, se presentará y explicará en el apartado de resultados el sistema de categorías de análisis de la interactividad de la pareja que pueda dar respuesta a los posibles cambios evidenciados en los indicadores cuantitativos de los niveles de comprensión y fluidez lectora, y nos permitan visualizar con claridad el contenido e implementación de las ayudas generadas por ambos miembros de la pareja para alcanzar una construcción conjunta del conocimiento durante las sesiones de trabajo

Para comprobar el grado de fiabilidad del sistema de categorías diseñado por la investigadora para la comprensión lectora, la fluidez lectora y las intervenciones del profesor, se procedió a ejecutar una valoración de las categorías que forman parte de cada dimensión de análisis y a su vez éstas últimas de cada segmento de interactividad. El procedimiento consistió en recurrir a dos observadores externos a la investigación, pero que posean formación y experiencia en la temática de estudio.

Tras recibir la formación inicial sobre el sistema de categorías creado y tras realizar unos ejercicios de codificación para afianzar la comprensión y composición de cada una de ellos, se procedió a la observación de una muestra representativa de los vídeos de la muestra total. Cada observador, además de la investigadora, procedió a observar y analizar de manera independiente un 30% del total de los vídeos (10 sesiones de trabajo en el aula) escogidos al azar. Utilizando la matriz que contenía el sistema de categorías, los tres observadores cuantificaron la frecuencia de aparición de las categorías en cada segmento de interactividad en cada uno de los vídeos.

Las frecuencias cuantificadas por cada uno de los jueces y su concordancia entre estos, y también con la investigadora, fueron calculadas a través del coeficiente de correlación de Spearman. Los valores de dicho coeficiente varían entre -1 y 1, donde los valores próximos a 1 se entienden con una alta correlación positiva, los cercanos a 0 con una no correlación y los ubicados en el extremo cercano a -1 como correlacionados negativamente (Martín, Cabero, de Paz Santana, 2008). También se espera que la significancia de la correlación sea menor a .05. ($p < .05$). Así, los resultados de este procedimiento serán presentados en el apartado siguiente con el respectivo sistema de categorías.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

6.1. RESULTADOS EN RELACIÓN A LA COMPRENSIÓN LECTORA

6.1.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL

6.1.2. RESULTADOS DEL PROCESO

6.1.2.1. PRESENTACIÓN DE LOS SISTEMAS DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EN FUNCIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

6.1.2.1.1 SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD DE LA PAREJA

6.1.2.1.2. SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS INTERERENCIONES DEL PROFESOR

6.1.2.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

6.1.2.2.1. RESULTADOS DEL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD: 1. ANTES DE LEER

6.1.2.2.2. RESULTADOS DEL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD: 5. COMENTARIOS SOBRE EL TEXTO

6.1.2.2.3. RESULTADOS DEL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD: 6. DESPUÉS DE LEER

6.1.2.2.4. RESULTADOS DEL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD: 8. INTERVENCIÓN DEL PROFESOR

6.2. RESULTADOS EN RELACIÓN A LA FLUIDEZ Y CORRECCIÓN LECTORA.

6.2.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL

6.2.2. RESULTADOS DEL PROCESO

6.2.2.1. PRESENTACIÓN DE LOS SISTEMAS DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS EN FUNCIÓN DE LA FLUIDEZ LECTORA

6.2.2.1.1. SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS TEMPORAL DE LAS LECTURAS

6.2.2.1.2. SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD EN LA LECTURA DEL TUTORADO PPP

6.2.2.1.3. SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS INTERENCIONES DEL PROFESOR DURANTE LAS LECTURAS

6.2.2.2. RESULTADOS DE LOS SISTEMAS DE CATEGORÍAS EN FUNCIÓN DE LA FLUIDEZ LECTORA

6.2.2.2.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS TEMPORAL DE LAS LECTURAS

6.2.2.2.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD DURANTE LA LECTURA PPP.

6.2.2.2.3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN DEL PROFESOR DURANTE LAS LECTURAS.

6.3. RESULTADOS DEL ALUMNADO CON MAYORES NECESIDADES DE APOYO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

6.3.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL EN RELACIÓN A LA COMPRENSIÓN LECTORA

6.3.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL EN RELACIÓN A LA FLUIDEZ LECTORA (COMPONENTE VELOCIDAD LECTORA)

6.3.3. ESTUDIO DE CASO

6.3.3.1. ESTUDIO DE CASO 1

6.3.3.1.1. RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

6.3.3.1.1.0. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

6.3.3.1.1.1. RESULTADOS EN FUNCIÓN DEL ANÁLISIS DEL PROCESO

6.3.3.1.2. RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LA FLUIDEZ Y CORRECCIÓN LECTORA

6.3.3.1.2.0. ACERCAMIENTO CUANTITATIVO A LOS RESULTADOS

6.3.3.1.2.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS TEMPORAL DE LAS LECTURAS

6.3.3.1.2.2. RESULTADOS EN RELACIÓN AL ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD EN LA LECTURA PPP

6.3.3.1.3. INTERVENCIÓN DEL PROFESOR EN EL ESTUDIO DE CASO 1

6.3.3.2. ESTUDIO DE CASO 2

6.3.3.2.1. RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

6.3.3.2.1.0. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

6.3.3.2.1.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL PROCESO

6.3.3.2.2. RESULTADOS EN RELACIÓN A LA FLUIDEZ LECTORA Y CORRECCIÓN LECTORA

6.3.3.2.2.0. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA FLUIDEZ LECTORA (COMPONENTE VELOCIDAD LECTORA).

6.3.3.2.2.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS TEMPORAL DE LAS LECTURAS

6.3.3.2.2.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD EN LA LECTURA PPP

6.3.3.2.3. INTERVENCIÓN DEL PROFESOR EN EL ESTUDIO DE CASO 2

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

En el presente apartado se presentarán los resultados de la investigación doctoral dando respuesta a los objetivos e hipótesis planteadas en el estudio cuasi-experimental y las preguntas de investigación que se enfocaban en la vertiente cualitativa. Por eso, los resultados serán presentados para su fácil comprensión y lectura, por variable de investigación respecto al grupo total de destinatarios de estudio para, posteriormente, profundizar en aquellos alumnos que presentaban dificultades en el área de la lectura. Es así como en un primer apartado encontraremos el contraste de los datos respecto a la comprensión lectora, seguidamente los de la fluidez lectora y corrección lectora, cerrándose este capítulo con un acercamiento al colectivo que presentaba mayores dificultades en el aprendizaje de la lectura a través de dos estudios de caso.

6.1. RESULTADOS EN RELACIÓN A LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Los resultados de la variable comprensión lectora fueron obtenidos a través de varios instrumentos y técnicas de recogida de datos, por lo cual nuestro objetivo será presentar de manera integrada los hallazgos detectados para dicha variable con el fin último de poder contrastar toda la información presente.

6.1.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL

En primer lugar, nos referiremos a los resultados cuantitativos hallados para la variable comprensión lectora. Para ello se hace necesario conocer, en un primer momento, si el grupo destinatario de la intervención (GI) poseía diferencias iniciales con el grupo de comparación (GC). En dicho caso, se ha tratado a ambos grupos como muestras independientes aplicándose la prueba de Levene para conocer si existía igualdad de varianza y al mismo tiempo fueron analizados sus puntajes iniciales con la prueba t-student, tal como se muestra en la tabla 6, para conocer si existían diferencias entre los dos grupos en sus puntajes de pre-test.

Tabla 6. Resultados pre-test de la comprensión lectora en GC y GI.

Variable	Grupo	M Pre-test	SD	Levene	t	gl	p
CL	GC	51.42	18.29	.75	-2.01	245	.04
	GI	56.14	18.54				

Como se evidencia, la prueba de Levene arroja resultados que nos indican que no existen diferencias de varianza entre los grupos de comparación y de intervención ($p = .75$), es decir la dispersión de puntuaciones es similar en cada grupo. No obstante, la prueba t-student nos señala que sí existen diferencias significativas en relación a los puntajes iniciales entre

ambos grupos, $t(245) = -2.01$; $p < .05$, respecto a la variable comprensión lectora, ya que como se observa, el grupo de intervención parte de una media superior en relación al grupo de comparación. Sin embargo, a pesar de este dato consecuencia del carácter ecológico de la investigación dónde no todas las variables pueden ser controladas por los investigadores, lo que nos interesa es conocer si la progresión de los puntajes en el post-test alcanza resultados estadísticamente significativos en alguno de los grupos, por lo cual será analizado su posible progreso de manera independiente en cada caso.

Pasando ahora a los resultados obtenidos tras el análisis para el grupo de intervención y de comparación, entre las mediciones pre-test y post-test, éstas pueden visualizarse en la tabla 7.

Tabla 7. Resultados pre y post-test para GC y GI en función de la variable comprensión lectora.

Variable	Grupo	N	M Pre-test	SD	M Post-test	SD	t	p	d
CL	GC	120	51.42	18.29	55.94	18.54	-1.81	.072	.25
	GI	127	56.14	18.54	67.09	18.41	-11.60	.000	.59

Como se observa, ambos grupos presentan diferencias entre sus medias iniciales y finales. En el caso del grupo de comparación los avances que reportan entre las medias no son estadísticamente significativos, $t(119) = -1.81$, $p > .05$. Para el grupo de intervención las mediciones entre pre y post-test arrojan diferencias estadísticamente significativas, $t(126) = -11.60$, $p < .01$. Es decir, los alumnos implicados en la experiencia lograron mejoras significativas en sus índices de comprensión lectora. Esta evolución es atribuible a las genéricas actividades que se desarrollan a lo largo del currículum para favorecer el desarrollo de la competencia básica, sumado a la participación que han tenido los alumnos en 24 sesiones de trabajo en el seno del programa *Leemos en Pareja*.

Además del resultado arrojado por la prueba t-student se ha calculado el tamaño del efecto de ambos grupos con las medidas iniciales y de finalización, tomando en cuenta también su desviación estándar para conocer el tamaño de las diferencias, estableciéndose los parámetros de efecto por Cohen, Cohen, West y Aiken (2003) como pequeño entre 0.20 y 0.49, mediano entre 0.50 y 0.79 y grande desde 0.80. Así, el grupo de comparación muestra un tamaño del efecto pequeño ($d = .25$) y el grupo de intervención un tamaño del efecto mediano ($d = .59$). A partir de estos datos, confirmamos que la totalidad de actividades realizadas en clase y en las diferentes áreas del currículum en que se favorece la comprensión lectora de los alumnos del grupo de comparación tuvieron un efecto pequeño en su aprendizaje, pudiéndose atribuir el incremento en el tamaño del efecto de la comprensión lectora evidenciado en el grupo de

intervención al programa *Leemos en Pareja* en combinación con las actividades que antes señalábamos.

De esta manera se acepta la hipótesis 1, planteada para el objetivo primero, referida a que a pesar de que se esperaban avances en ambos grupos (GC y GI) debido a las acciones para mejorar la comprensión lectora que desde el currículum se implementan, se confiaba en que los alumnos del grupo de intervención, destinatarios además del programa *Leemos en Pareja* obtuvieran avances entre las mediciones pre y post-test por encima del grupo de comparación.

Por otra parte, también se hizo necesario conocer si el tipo de tutoría asumida por los alumnos del grupo de intervención, es decir si el hecho de realizar una tutoría de modalidad fija o recíproca, podría haber jugado un papel relevante en los resultados obtenidos en la comprensión lectora. En este sentido, los resultados de dicha variable en función del tipo de tutoría asumida por los alumnos se pueden evidenciar en la tabla 8.

Tabla 8. Resultados de la comprensión lectora del GI en función del tipo de tutoría.

Variable	Tipo de Tutoría	N	M Pre-test	SD	M Post-test	SD	t/z	p
CL	Fija	105	54.67	19.02	65.19	19.09	-10.19	.000
	Recíproca	22	63.15	14.43	76.13	11.15	-3.77	.000

Para proceder con la máxima rigurosidad en relación a la obtención de los resultados, se ha realizado el análisis con la prueba t-student para muestras relacionadas para el grupo de alumnos correspondiente al grupo de la tutoría fija que superaban los 30 sujetos; y se aplicó un análisis no paramétrico con la prueba W de Wilcoxon para el grupo de tutoría recíproca, ya que sus participantes no superaban los 30 sujetos que se exige para la aplicación de una prueba paramétrica. Para este caso no se calculará el tamaño del efecto –y tampoco para otros de similares características-, ya que sólo puede aplicarse a medidas paramétricas que poseen una distribución normal, por lo cual en esta situación no tendría sentido calcularlo solamente para la tutoría fija, sin tener el contraste de la tutoría recíproca.

Como puede apreciarse en la tabla 8, para la tutoría fija se han evidenciado mejoras estadísticamente significativas entre las mediciones iniciales y finales, $t(104) = -10.19$, $p < .01$. En el caso de la tutoría recíproca los resultados también son alentadores, el grupo muestra diferencias estadísticamente significativas entre sus mediciones pre y post-test, $z = -3.77$; $p < .01$.

A pesar de la prudencia con que se deben interpretar estos datos, debido a que en el caso de la tutoría recíproca el número total de implicados no superaba los 30 sujetos, se puede señalar que ambos grupos presentan diferencias estadísticamente significativas entre sus

mediciones de pre y post-test. Las mejoras podrían deberse a que, en el caso de la tutoría fija, el tutor pone en marcha mecanismos de mediación para facilitar el aprendizaje de su tutorado, lo cual le permite también reconstruir y modificar sus propios esquemas cognitivos, beneficiándose de ellos también su compañero tutorado. En el caso de la tutoría recíproca, la oportunidad de mediación se otorga de igual manera a ambos miembros de la pareja para poner en marcha estrategias, enfrentar conflictos cognitivos, reestructurando sus esquemas, generando o modificando los conocimientos que ya poseían y, en resumen, poner en marcha una serie de mecanismos que facilitarían la construcción de conocimiento, tanto de ellos mismos como de sus compañeros de manera equitativa al ir rotando los roles.

En relación a otro factor que podría jugar un papel en los aprendizajes referentes a la comprensión lectora, nos centraremos en el rol asumido por los alumnos que ejecutaron la tutoría fija (tutor y tutorado), entendiéndose que dicho análisis no puede abarcar a los estudiantes que desarrollaron tutoría recíproca ya que han asumido ambos roles. En la tabla 9 se dan a conocer los resultados en función del rol.

Tabla 9. Resultados en comprensión lectora del GI en función del rol asumido por los alumnos.

Variable	Rol	N	M Pre-test	SD	M Post-test	SD	t	gl	p	d
CL	Tutor	54	64.91	15.40	74.85	13.89	-7.59	53	.000	.68
	Tutorado	51	43.83	16.37	54.96	18.61	-6.88	50	.000	.64

Se observa que los resultados alcanzados por los alumnos que asumieron el rol de tutores muestran diferencias estadísticamente significativas entre la medición inicial y final, $t(53) = -7.59, p < .01$. Para los alumnos que adoptaron el rol de tutorado, los resultados también son significativos en comprensión lectora $t(50) = -6.88, p < .01$. Con el fin de profundizar en las diferencias observadas entre las mediciones iniciales y finales se ha procedido a calcular el tamaño del efecto. En ambos casos, los resultados nos sugieren tamaños del efecto medianos (Tutores $d = .68$; tutorados $d = .64$). Podemos señalar entonces que los alumnos, independientemente del rol asumido, muestran avances significativos en comprensión lectora y la tutoría tuvo un impacto relevante, indistintamente de los roles ejecutados. Este indicador se conjuga positivamente también con los resultados presentados referentes al tipo de tutoría, ya que la tutoría fija registró un tamaño del efecto mediano y el análisis por roles de este tipo de tutoría, deja entrever una perfecta sincronización entre los resultados actuales (en función del rol) y anteriores (en función del tipo de tutoría).

Podemos señalar por lo tanto que, las oportunidades de aprendizaje entregadas por el programa para tutores y tutorados, brindó de manera equitativa la manera de incrementar sus índices de comprensión lectora respecto a sus puntajes iniciales observándose que por supuesto

los tutores (alumnos con una competencia mayor en comprensión lectora) partían de unos puntajes iniciales mayores que sus tutorados debido al tipo de tutoría implementada y la necesidad intrínseca de estas diferencias para conformar las parejas.

Así, las hipótesis H.2.1.y H.2.2. planteadas para el objetivo segundo, que implicaba los hallazgos en comprensión lectora en función del tipo de tutoría asumida y el rol ejecutado por los alumnos participantes, se confirman ya que, independientemente de la tutoría fija o recíproca implementada, ambos grupos alcanzan avances estadísticamente significativos. De la misma forma, independientemente del rol de tutor o tutorado asumido por los alumnos, también se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre las medidas de inicio y término para la variable comprensión lectora.

Presentados en su totalidad los resultados procedentes del estudio cuasiexperimental, se procederá a abordar los resultados del proceso, con el fin de aportar factores explicativos a las mejoras evidenciadas en la comprensión lectora.

6.1.2. RESULTADOS DEL PROCESO

Además de los resultados presentados anteriormente en relación al estudio cuasiexperimental, se hace necesario profundizar en los factores explicativos que podrían ayudar a dar respuesta y comprender mejor las diferencias significativas evidenciadas en la variable comprensión lectora. Uno de estos factores se refiere a la interactividad que se produce en el sí de las parejas al momento de realizar la actividad, por lo cual presentaremos en primer lugar el sistema de categorías para este objetivo. Otro factor que creemos cumple un papel y que presentaremos en segundo lugar, es el sistema de categorías de análisis planteado para analizar las intervenciones del profesor. A partir de los resultados del análisis de dichos sistemas, se procederá a contrastar los hallazgos con las demás evidencias rescatadas de otras fuentes valiosas como las entrevistas, grupos focales y cuestionarios de alumnos y maestros.

6.1.2.1. PRESENTACIÓN DE LOS SISTEMAS DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EN FUNCIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

En el presente apartado se describirá el sistema de categorías construido para realizar el análisis de la interactividad de la pareja relacionado con la comprensión lectora. Como ya se ha explicado en el capítulo anterior, el sistema de categorías se ha concebido a partir del modelo establecido por Coll et al. (1995) en referencia al “sistema de análisis de interactividad y construcción de sistemas de significados compartidos”, el cual ha sido adaptado a nuestro estudio, plasmando los núcleos de análisis que se correspondían con nuestro objetivo de investigación de un nivel macro al micro, definiendo finalmente nuestro el sistema de análisis

en forma *post hoc*. Nuestro sistema de categorías parte de los segmentos de interactividad que a su vez forman parte de núcleos más amplios como las sesiones que constituyen las secuencias didácticas.

Antes de su presentación, quisiéramos aclarar que la ordenación de los segmentos del presente sistema vinculado a la comprensión lectora y de los demás construidos en función de la fluidez lectora y las intervenciones del profesor, se ha concebido y ordenado de la siguiente manera en que se ilustra en la tabla 10, siendo coherente con la estructura del programa *Leemos en Pareja*.

Tabla 10. Distribución de los segmentos de interactividad en los sistemas de análisis.

SEGMENTOS	CÓDIGOS
1. Antes de leer	AL
2. Lectura Tutor	LT
3. Lectura Conjunta	LC
4. Lectura tutorado PPP	LtPPP
5. Comentarios sobre el texto	CT
6. Después de leer	DL
7. Lectura expresiva tutorado	LEt
8. Intervención del Profesor	IP

En general, la mayoría de los segmentos se correlacionan con la estructura del programa. El sistema de categorías planteado para analizar la interactividad de la pareja, vinculado a la comprensión lectora, encontramos los segmentos 1,5 y 6. Si bien el segmento 5 no se incluye parte de la estructura del *Leemos en Pareja*, forma parte de la definición *post hoc* realizado con cada uno de los sistemas de categorías.

Respecto al sistema de categorías planteado para el análisis temporal en función de la fluidez lectora, éste se constituye por los segmentos 2, 3, 4 y 7. Y en el caso del sistema de categorías de análisis de la interactividad de la pareja en la lectura PPP, se constituye solamente del segmento 4.

Finalmente, el sistema concebido para analizar las intervenciones del profesor en función de la comprensión y la fluidez lectora, se constituye por el segmento 8, aunque éste no es apartado propiamente tal de la actividad, se sitúa de manera transversal en todos los segmentos que se vinculan a la fluidez y comprensión lectora. Sin embargo, se le ha otorgado un segmento debido a la relevancia que posee, para el presente estudio, conocer el actuar del profesor a lo largo de las sesiones

Una vez explicado el orden de los sistemas se procederá a presentar el que ha sido diseñado para el análisis de la interactividad de la pareja y posteriormente se presentará el sistema para las intervenciones del profesor, ambos en función de la comprensión lectora.

6.1.2.1.1. SISTEMA DE CATEGORIAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD DE LA PAREJA.

Para analizar los factores que, dentro de la secuencia didáctica y de cada sesión, se vinculan al desarrollo de la comprensión lectora hemos planteado un sistema de categorías de análisis que, como ya se ha explicado anteriormente, se ha definido en forma *post hoc* y se relaciona con algunos momentos claves de la estructura del programa. Es así como este sistema enmarcado en los núcleos de análisis más generales presentados en el capítulo anterior, se concreta a través de unos segmentos, dimensiones y categorías que permitirán analizar la unidad mínima de significado que, en este caso, son los mensajes generados por los alumnos al momento de enfrentarse a la tarea.

Es así como a continuación y siguiendo el orden explicitado anteriormente, se presentará la constitución del sistema de análisis para la interactividad de la pareja en función de la comprensión lectora

1. SEGMENTO: ANTES DE LEER (AL)

El segmento antes de leer involucra todas aquellas dimensiones de análisis que se enmarcan en el momento en que los alumnos comienzan la actividad, se enfrentan a los primeros interrogantes que tienen relación con el texto que leerán y que, en resumen, introducen en el primer apartado de la hoja de actividad. Dicho apartado estaba dirigido a la introducción de la tarea a desarrollar, planteamiento de hipótesis y recuperación de conocimientos previos.

A continuación se presenta la definición para cada una de las tres dimensiones de análisis que componen el segmento:

- **1.1. Dimensión: Introducción al desarrollo de la tarea (IT)**

Se refiere a las actuaciones previas al inicio de la actividad que estén referidas a una presentación o introducción de la tarea a desarrollar por parte del Tutor hacia su tutorado. También se incluyen en esta dimensión todas las actuaciones que puedan involucrar aspectos motivacionales que el Tutor quisiera activar en su tutorado antes del comienzo de la actividad. Si estas actuaciones no se hacen presentes, se contempla el inicio de manera directa en la actividad por parte de la pareja sin una previa introducción motivacional de parte del Tutor o acuerdo entre los miembros. Un ejemplo de la dimensión en general, se presenta a continuación:

Ejemplo : - Abreviaciones: T=Tutor; t=tutorado-
T: “¿Quieres empezar?”
t: “Sí”
T: “¿Estás preparada?”
t: “Sí”.

(T comienza a leer el apartado “antes de leer” de la hoja de actividad).

Extracto: Pareja 12, sesión 3/3¹.

Así las categorías de análisis planteadas para dicha dimensión han sido tres (una definición exhaustiva de cada una de las categorías de la comprensión lectora se presentará en el Anexo 3):

- 1.1.1. T activa intereses y motivaciones de su t en relación a la actividad.
- 1.1.2. T coordina el inicio de la actividad con t.
- 1.1.3. T o t comienzan directamente con las actividades de antes de leer.

- **1.2. Dimensión: Planteamiento de hipótesis (PH)**

Se entiende como la dimensión que involucra todo tipo de actuaciones donde el Tutor pone en marcha diversas estrategias de ayuda para que el tutorado pueda establecer una hipótesis o predecir algún evento a partir de las primeras pistas que entrega el texto. Un ejemplo de la presente dimensión se presenta a continuación.

Ejemplo:

t : “¿Qué propuesta crees que será tan, tan atractiva que no quieras perdértela?” (Lee la pregunta contenida en la hoja de actividad y seguidamente queda en silencio por unos segundos).

T: “¿A ti qué te gustaría hacer que no quieras perdértela?”

t : “Un partido de fútbol, jugar fútbol”.

T: “¿En un equipo?”

t : “Sí”.

T: “¡Pues ponlo!”

t: (Comienza a escribir la respuesta en la hoja de actividad y repite) “Jugar al fútbol”.

T: (añade) “En un equipo famoso”.

t : (repite) “En un equipo famoso”.

Extracto: Pareja 4, sesión 2/3.

Las categorías de análisis planteadas para dicha dimensión se presentan en ésta y las demás dimensiones ordenadas de acuerdo al grado de construcción de los significados que implican, partiendo de un primer nivel considerado superior respecto al desafío cognitivo que supone (que el tutorado alcance por sí mismo la respuesta sin mediación previa), hasta llegar al menor grado de construcción que en la mayoría de los casos se relaciona con la entrega directa de la respuesta por parte del tutor a su tutorado. Así las categorías para la presente dimensión son:

- 1.2.0. t plantea de manera autónoma una hipótesis.
- 1.2.1. T y t acoplan² ideas y construyen la hipótesis.
- 1.2.2. T ofrece pistas³ y t plantea hipótesis.
- 1.2.3. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas planteando una hipótesis.
- 1.2.4. T entrega hipótesis construida a t.

¹ En el extracto se señala en primer lugar el número de la pareja registrada de manera audiovisual. Seguidamente se indica el número de la sesión de la que se extrajo el ejemplo, teniendo en cuenta que se registraron tres sesiones.

² Por acoplar entenderemos como apunta Duran (2002) unir, ajustar, enlazar nuevas informaciones por parte de ambos miembros de la pareja.

³ Por pistas entenderemos como también señala Duran (2002) ayudas (indirectas, insinuaciones verbales y gestuales, vacíos, parafraseo de preguntas...) que guiarán la respuesta de tutorado.

- **1.3. Dimensión: Recuperación de conocimientos previos (RCP)**

Referida a cuando el Tutor activa diversas conductas que ayudan a recuperar experiencias, conocimientos y/o vivencias previas del tutorado, que se encuentran relacionadas con la temática del texto.

Ejemplo :

T: “A la hora de elegir un libro en la biblioteca ¿Os fijáis en las cubiertas del libro para elegirlo?” (Lee la pregunta de la hoja de actividad).

t: “La cubierta es lo de ahí ¿no?” (Mueve las manos simulando una forma geométrica).

T: “Las cubiertas es el libro (destaca la portada de la imagen con su mano, haciendo movimientos circulares sobre la hoja de actividad), donde está el título y donde está el resumen”.

t: “Ah, yo sólo en la primera cubierta, en la primera cara”.

T: “Vale, en qué te fijas, en la primera cara (asiente con la cabeza), sí ¿no?”

t: (asiente con la cabeza)

Extracto: Pareja 8, Sesión 2/3.

A su vez las categorías planteadas para el análisis de la dimensión son:

- 1.3.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.
- 1.3.2. T y t acoplan experiencias previas y construyen una respuesta.
- 1.3.3. T entrega pista, y t alcanza la respuesta.
- 1.3.4. T entrega pistas, T y t acoplan experiencias alcanzando la respuesta.
- 1.3.5. T entrega respuesta construida a t.

5. SEGMENTO: COMENTARIOS SOBRE EL TEXTO (CT)⁴

Este segmento de interactividad está referido a las aclaraciones que se puedan establecer entre tutor y tutorado respecto a la macro-estructura (estructura textual) o micro-estructura (léxico, morfología, sintaxis). Un ejemplo lo ilustra seguidamente:

Ejemplo:

T: “¿Sabes lo que es adquisición?”

t: “No”

T: “Pues tener, eh, cuando tú compras algo, lo tienes como tú adquisición” (hace gestos con las manos ejemplificando coger algo).

t: (Asiente con la cabeza).

T: “Lo has entendido ¡vale!, y ahora otra palabra (mira la hoja de actividad) ¡pantano!”.

t: “De pantano”.

T: (Asiente con la cabeza y dice) “Con mucha agua”.

Extracto: Pareja 7, sesión 2/3.

Para el segmento comentarios sobre el texto no se han planteado dimensiones ya que como ha surgido de las actuaciones auténticas de las parejas, solamente se han identificado las diferentes categorías que la componen:

- 5.1. t hace comentarios sobre el texto.
- 5.2. T y t realizan comentarios sobre el manuscrito.
- 5.3. T ofrece pistas y t realiza comentarios.
- 5.4. T ofrece pistas, t y T realizan comentarios sobre el texto.
- 5.5. T es quien realiza observaciones/comentarios sobre el manuscrito.

⁴ El segmento “comentarios sobre el texto” se ha enumerado con el número cinco ya que se ha seguido el orden de aparición de los segmentos respecto a la actividad, entendiéndose que los números anteriores fueron asignados a las tres lecturas que contempla el programa. Dicho segmento, sin embargo podría haberse ubicado entre cualquiera de las lecturas o al final de todas éstas, ya que ha surgido de manera auténtica en la actuación de algunas parejas.

6. SEGMENTO: DESPUÉS DE LEER (DL)

Dicho segmento involucra todas las actuaciones que se producen en el seno de la pareja y que se relacionan con las actividades de comprensión lectora de la Hoja de Actividad. Seguidamente se presenta la definición de cada una de las seis dimensiones que componen este segmento.

- **6.1. Dimensión: Integración general del texto (IGT)**

Se entiende como la intervención del Tutor para que el tutorado pueda expresar oralmente, tras la lectura del manuscrito, aspectos generales, destacar ideas principales, resumir el contenido del texto y, en general, integrar el contenido de la lectura. Un ejemplo de ello se presenta a continuación:

Ejemplo:

T: “¿En qué podrías participar? (Parafrasea pregunta de la hoja de actividad). He visto que era de fotos, de enviar una foto tuya o de dibujos”.

t: “Pues de las dos”.

T: “En todo dices”.

t: “Sí”

T: “¡Pues ponlo!”

t: “¿Y tú en qué podrías participar?”

T: “Yo, en el de dibujo”.

t: “¿Y en el de la foto? ¿No?”

T: “No creo”.

Extracto: Pareja 2, sesión 2/3.

Las categorías de análisis que componen la dimensión IGT son las siguientes:

6.1.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.

6.1.2. T y t acoplan ideas y construyen una respuesta.

6.1.3. T entrega pista y t alcanza la respuesta.

6.1.4. T entrega pistas, T y t acoplan ideas alcanzando la respuesta.

6.1.5. T entrega respuesta construida a t.

- **6.2. Dimensión: Comprobación de hipótesis (CH)**

Después de haber planteado las hipótesis en el antes de leer y tras la lectura del texto se realizará la comprobación de las predicciones acerca del texto. Para ello, el Tutor pondrá en marcha actuaciones para que el tutorado pueda comprobar si su hipótesis concuerda o no con el contenido del texto. Un ejemplo de la dimensión en general se presenta a continuación:

Ejemplo:

T: “¿Has acertado en tu hipótesis?” (Lee dos veces la pregunta contenida en la hoja de actividad).

t: “Eh...” (Mira la hoja de actividades y luego se queda en silencio)

T: (Le indica con el dedo en la pantalla del tablet pc, el lugar donde se encuentra la hipótesis).

t: “Sí (mira el tablet pc y luego se gira a su tutor y dice) ¿no?”.

T: “Bueno no, porque es para ser protagonista en Junior, no para jugar al fútbol”.

Extracto: Pareja 3, sesión 2/3.

Las categorías planteadas para el segmento comprobación de hipótesis son las siguientes:

6.2.1. t comprueba hipótesis sin mediación de T.

6.2.2. T y t acoplan ideas y comprueban la hipótesis.

6.2.3. T ofrece pistas y t comprueba hipótesis.

6.2.4. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas comprobando la hipótesis.

6.2.5. T entrega respuesta construida sobre la comprobación de hipótesis a t.

- **6.3. Dimensión: Relación entre el texto y conocimientos previos (RTC)**

Involucra las actuaciones que pone en marcha el Tutor para favorecer en su tutorado el establecimiento de una relación entre el texto leído y los conocimientos o experiencias previas que pueda poseer acerca de la temática en cuestión. Un ejemplo de la dimensión se presenta a continuación:

Ejemplo:

T: “¿Habéis estado alguna vez en un zoo?” (Lee la pregunta de la hoja de actividad)

t: “Sí”.

T: “Sí. ¿Qué opinión tenéis del estado de los animales en esos recintos?”

t: “Por un lado bien y por otro no. Por uno sí porque están protegidos y no les pueden hacer daño y por otro porque también tienen que tener libertad”.

T: “¿Entonces cuál te parecería mejor? ¿Que estuvieran en libertad?”

t: “Sí, pero es que me parecen las dos bien, es que no sé”.

T: “¿Pero tú qué prefieres, que estén en una jaula y que les den de comer? ¿Tú qué piensas?”

t: “En libertad”.

T: “¿Hombre, a ti te gusta más estar por casa, que por la calle con los amigos?”

t: “No”.

T: “Pues entonces a ellos también ¿no?”

t: “Sí”.

T: “Entonces ¿Qué opinión tenéis del estado de los animales en los recintos?”

t: “Que tendrían que estar en libertad”.

T: (Escribe la respuesta en el tablet pc).

Extracto: Pareja 10, sesión 3/3.

Las categorías que componen esta dimensión, de acuerdo distinto grado de construcción de los significados que implican las actuaciones, son:

6.3.1. t alcanza respuesta de manera autónoma.

6.3.2. T y t acoplan ideas construyendo la respuesta.

6.3.3. T ofrece pistas y t alcanza respuesta.

6.3.4. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas construyendo una respuesta.

6.3.5. T entrega respuesta construida a t.

6.3.6. T entrega pistas erróneas, t y/o T alcanzan una respuesta incorrecta.

- **6.4. Dimensión: Formulación de preguntas sobre el contenido del texto (FP)**

Referida a las preguntas planteadas por el Tutor a su tutorado sobre los datos específicos del texto o también sobre otros que se encuentran contenidos de manera implícita en el manuscrito. Este planteamiento de interrogantes puede verse acompañado de una serie de mecanismos de mediación para que el tutorado alcance la respuesta. Un ejemplo de ello se muestra seguidamente:

Ejemplo:

t: “Si después de leer la información que te dan en el folleto, sigues teniendo alguna duda ¿Qué podrías hacer para solucionarlo?. Ehhh... llamar al 976. (Lee el número del folleto del telecabina y la T interrumpe).

T: “Sí, llamar al teléfono ¿o?”

t: “O entrar en la página web”.

T: “¡Muy bien!”

t: (Escribe la respuesta en la hoja de actividad).

Extracto: Pareja 4, sesión 3/3.

Las categorías que componen esta dimensión son las que se enumeran a continuación:

- 6.4.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.
- 6.4.2. T y t acoplan ideas para construir una respuesta.
- 6.4.3. T ofrece pistas y t alcanza respuesta.
- 6.4.4. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas construyendo una respuesta.
- 6.4.5. T entrega respuesta construida a t.
- 6.4.6. T no corrige respuesta errónea de t.
- 6.4.7. T entrega pistas erróneas, t y/o T alcanzan una respuesta incorrecta.

- **6.5. Dimensión: Resolución de problemas o dudas planteadas por el tutorado (RPt)**

La presente dimensión se entiende de acuerdo a las actuaciones del Tutor para dar respuesta a su tutorado en relación a dudas que se presenten respecto a la macro-estructura (estructura textual) o micro-estructura (léxico, morfología, sintaxis) del texto, o también a problemas en el desarrollo de la tarea, entregándole apoyos para que éste pueda alcanzar la respuesta. Un ejemplo se presenta a continuación:

Ejemplo:

t: "Entonces sabrás decirme en qué puedes participar" (lee la pregunta de la hoja de actividad).

T: (Asiente con la cabeza, dando a entender a tutorado que responda).

t: "Pues no lo entiendo".

T: "Si has acertado, entonces sabrás decir en qué puedes participar" (tutorado no había acertado con su hipótesis).

t: "En desafío de flashes".

T: ¿Y qué más?

t: "¡Eh! En torneo de pintores y desafío de flashes".

T: "¡Vale!" (Asiente con la cabeza).

Extracto: Pareja 3, sesión 2/3.

Las categorías que componen dicha dimensión son:

- 6.5.1. T y t acoplan ideas para resolver el problema/duda de t.
- 6.5.2. T ofrece pistas, y t resuelve problemas/dudas.
- 6.5.3. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas para resolver problemas/ dudas.
- 6.5.4. T entrega respuesta construida a t.
- 6.5.5. T no sabe la respuesta.

- **6.6. Dimensión: Valoración de las respuestas (VR)**

Comprende la valoración que efectúa el Tutor a las respuestas correctas o actuaciones favorables de su tutorado durante el desarrollo de la actividad.

Ejemplo:

T: "¿Cuántos eran en total la familia de Mc Brown?" (Lee la pregunta de la hoja de actividad).

t: "Pues, trece".

T: "¡Sí!".

t: "Mmm..."(Duda antes de escribir)

T: "Trece, trece ¡muy bien!".

Extracto: Pareja 7, sesión 2/3.

Las categorías de análisis planteadas para el segmento de valoración de las respuestas fueron tres:

- 6.6.1. T entrega una valoración afectiva emocional (elogios, refuerzo social) ante la actuación favorable de t.
- 6.6.2. T entrega una valoración efectiva a través de la aprobación del contenido de la respuesta.
- 6.6.3. T entrega una valoración efectiva involucrando un feedback a la respuesta de t.

De esta manera, hemos presentado la constitución del sistema de categorías planteado para el análisis de la interactividad de las parejas en relación a la comprensión lectora.

5.1.2.1.2. SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS INTERVENCIONES DEL PROFESOR

Dando respuesta a las preguntas de investigación, se ha creado un sistema de categorías que permitiera el análisis de las intervenciones del profesor durante los momentos en que los alumnos se encontraban realizando actividades concernientes a la comprensión lectora, es decir en los segmentos antes y después de leer. El segmento de comentarios sobre el texto no se ha incluido dentro de las intervenciones del profesor ya que, como antes se explicó, era una categoría emergente de la observación y que ocurrió sólo entre algunos alumnos y que se situó en un momento no delimitado de las lecturas.

A continuación se presenta el sistema de categorías para el análisis de las actuaciones del maestro involucrando solamente el segmento asignado para estas intervenciones del maestro.

8. SEGMENTO: INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO (IP)

Involucra todas las actuaciones del profesor para con sus alumnos en los diferentes momentos que contempla el programa *Leemos en Pareja* y que nosotros relacionamos directamente con la comprensión lectora.

- **8.1. Dimensión: Tipo de intervención del profesor en el Antes de leer (IP AL)**

Se entiende como la intervención que realiza el profesor (P) con la pareja mientras los alumnos realizan las actividades del segmento “Antes de leer”. Estas intervenciones pueden tener doble tipología, por un lado, ir enfocadas a prestar ayuda respecto al desarrollo del programa (pasos, secuencias, rol de tutor y/o tutorado), o ir encaminadas a prestar apoyo en cuestiones relacionadas con el contenido del texto y la hoja de actividad. A su vez, cada tipo de intervención puede ir dirigida a la pareja en su conjunto, sólo al tutor o sólo al tutorado y se concibe dentro de cada una por un lado, la ayuda espontánea entregada de parte del profesor o de manera contraria por el requerimiento de los alumnos. La presente dimensión se constituye por las siguientes categorías y sub-categorías.

8.1.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa *Leemos en Pareja*.

- 8.1.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.
- 8.1.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.
- 8.1.1.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.
- 8.1.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.
- 8.1.1.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea

8.1.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.

8.1.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto y la hoja de actividad.

8.1.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.

8.1.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.

8.1.2.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.

8.1.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.

8.1.2.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea

8.1.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.

- **8.3. Dimensión: Tipo de intervención del profesor en el Después de leer (IP DSL)⁵**

Concierne al tipo de actuación que lleva a cabo el profesor durante el segmento “Después de leer”, donde los alumnos desarrollan las actividades de comprensión lectora.

Ejemplo:

T y t escriben datos en un sobre de carta - en el tablet pc-, profesora se acerca y señala tocando el hombro de tutorado:

P: “Un momento baja otra vez el sobre, por favor” ¡Vale! (Indica con el dedo sobre la pantalla) ¿Junior así se llama el qué?” (Mira a tutor).

T: “Vale, le falta algo”.

P: “Le falta algo porque la revista no sólo se llama Junior”.

T: “No te quedes con las ganas”.

P: “No, ¿Cómo se llama la revista? Buscad cómo se llama la revista, porque vamos a mandar un sobre. La revista no se llama Junior, se llama ¿qué más?”

T: “Sí, pero no me acuerdo”.

P: (Se marcha a otro lugar del aula)

t: (Explora el texto en el tablet pc buscando el nombre de la revista).

Extracto: Pareja 4, sesión 2/3.

Las categorías que componen dicho segmento son tres y se presentan a continuación con sus respectivas sub- categorías:

8.3.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa *Leemos en Pareja*.

8.3.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.

8.3.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.

8.3.1.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.

8.3.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.

8.3.1.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.

8.3.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.

8.3.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto y la hoja de actividad.

8.3.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.

8.3.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.

8.3.2.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.

8.3.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.

8.3.2.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.

8.3.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.

8.3.3. P al finalizar la actividad revisa con todo el alumnado el apartado de preguntas.

⁵ La dimensión se numera con el 8.3 ya que la numeración anterior fue asignada al segmento de las lecturas en su conjunto, ya que dicha actividad se realiza primero que el apartado de comprensión lectora.

8.3.1.3.1. P al finalizar la actividad revisa con todo el alumnado el apartado de preguntas, de manera espontánea.

8.3.1.3.2. P al finalizar la actividad revisa con todo el alumnado el apartado de preguntas, por solicitud de los alumnos.

Así la totalidad de segmentos, dimensiones y categorías, que en un primer momento se han descrito para el análisis de la interactividad de la pareja en relación a la comprensión lectora, quedan plasmados en la tabla 11.

Tabla 11. Sistema de categorías para el análisis de la interactividad de las parejas en función de la comprensión lectora.

Segmento	Dimensiones de Análisis	Categorías de Análisis
1. Antes de leer (AL)	1.1. Introducción al desarrollo de la tarea (IT)	1.1.1. T activa intereses y motivaciones de su t en relación a la actividad. 1.1.2. T coordina el inicio de la actividad con t. 1.1.3. T comienza directamente con las actividades del antes de leer.
	1.2. Planteamiento de Hipótesis (PH)	1.2.0. t plantea de manera autónoma una hipótesis 1.2.1. T y t acoplan ideas y construyen la hipótesis. 1.2.2. T ofrece pistas y t plantea hipótesis. 1.2.3. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas planteando una hipótesis. 1.2.4. T entrega hipótesis construida a t.
	1.3. Recuperación de conocimientos previos (RCP)	1.3.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma. 1.3.2. T y t acoplan experiencias previas y construyen una respuesta. 1.3.3. T entrega pista y t alcanza la respuesta. 1.3.4. T entrega pistas, T y t acoplan experiencias alcanzando la respuesta. 1.3.5. T entrega respuesta construida a t.
5. Comentar los sobre el texto (CT).		5.1. t hace comentarios sobre el texto. 5.2. T y t realizan comentarios sobre el manuscrito. 5.3. T ofrece pistas y t realiza comentarios. 5.4. T ofrece pistas, t y T realizan comentarios sobre el texto. 5.5. T es quien realiza observaciones/comentarios sobre el manuscrito.
6. Después de leer (DL)	6.1. Integración general del texto (IGT)	6.1.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma. 6.1.2. T y t acoplan ideas y construyen una respuesta. 6.1.3. T entrega pista y t alcanza la respuesta. 6.1.4. T entrega pistas, T y t acoplan ideas alcanzando la respuesta. 6.1.5. T entrega respuesta construida a t.
	6.2. Comprobación de hipótesis (CH/PI)	6.2.1. t comprueba hipótesis sin mediación de T. 6.2.2. T y t acoplan ideas y comprueban la hipótesis. 6.2.3. T ofrece pistas y t comprueba hipótesis. 6.2.4. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas comprobando la hipótesis. 6.2.5. T entrega respuesta construida sobre la comprobación de hipótesis a t.
	6.3. Relación entre el texto y conocimientos previos (RTC)	6.3.1. t alcanza respuesta de manera autónoma. 6.3.2. T y t acoplan ideas construyendo la respuesta. 6.3.3. T ofrece pistas y t alcanza respuesta. 6.3.4. T ofrece pistas, y T y t acoplan ideas construyendo una respuesta. 6.3.5. T entrega respuesta construida a t. 6.3.6. T entrega pistas erróneas, t y/o T alcanzan respuesta incorrecta
	6.4. Formulación de preguntas sobre el contenido del texto (FP)	6.4.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma. 6.4.2. T y t acoplan ideas para construir una respuesta. 6.4.3. T ofrece pistas, y t alcanza respuesta. 6.4.4. T ofrece pistas, y T y t acoplan ideas construyendo una respuesta. 6.4.5. T entrega respuesta construida a t. 6.4.6. T no corrige respuesta errónea de t. 6.4.7. T entrega pistas, erróneas t y/o T alcanzan respuesta incorrecta.
	6.5. Resolución de problemas o dudas planteadas por el tutorado (RPt)	6.5.1. T y t acoplan ideas para resolver el problema/duda de t. 6.5.2. T ofrece pistas, y t resuelve problemas/dudas. 6.5.3. T ofrece pistas, y T y t acoplan ideas para resolver problemas/ dudas. 6.5.4. T entrega respuesta construida a t. 6.5.5. T no sabe la respuesta
	6.6. Valoración de las respuestas (VR)	6.6.1. T entrega una valoración afectiva- emocional (elogios, refuerzo social) ante la actuación favorable de t. 6.6.2. T entrega una valoración efectiva a través de la aprobación del contenido de la respuesta. 6.6.3. T entrega una valoración efectiva involucrando un feedback a la respuesta de t.

Y para el análisis de la intervención del profesor, la tabla 12 refleja en su conjunto la organización del sistema de categorías de análisis.

Tabla 12. Intervenciones del profesor con las parejas en función de la comprensión lectora.

Segmento	Dimensión	Categorías	Sub-categorías: Destinatarios y previsión de la ayuda.
8. IP	8.1. Tipo de intervención del P en el antes de leer (IP AL)	8.1.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa <i>Leemos en Pareja</i> .	8.1.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea 8.1.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente. 8.1.1.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea. 8.1.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente. 8.1.1.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea. 8.1.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.
		8.1.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto y la hoja de actividad.	8.1.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea. 8.1.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente. 8.1.2.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea. 8.1.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente. 8.1.2.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea. 8.1.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.
		8.3.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa <i>Leemos en Pareja</i> .	8.3.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea. 8.3.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente. 8.3.1.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea. 8.3.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente. 8.3.1.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea. 8.3.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.
		8.3.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto y la hoja de actividad.	8.3.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea. 8.3.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente. 8.3.2.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea. 8.3.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente. 8.3.2.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea. 8.3.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.
	8.3. Tipo de intervención del P en el después de leer (IP DSL)	8.3.3.1 P al finalizar la actividad revisa con todo el alumnado el apartado de preguntas, de manera espontánea.	
		8.3.3.2. P al finalizar la actividad revisa con todo el alumnado el apartado de preguntas, por solicitud de los alumnos.	

Respecto a la fiabilidad del sistema de categorías creado para el análisis de la interactividad de las parejas respecto a la comprensión y fluidez lectora (que será presentado más adelante), como también para las intervenciones del profesor, la valoración de los jueces calculada a través del coeficiente de Spearman dejó en evidencia un acuerdo excelente entre ellos, observándose también una significancia en cada uno de los casos por debajo de .01, como a continuación se resume en la tabla 13. El coeficiente de Spearman (r) indica, por lo tanto, que el sistema de categorías construido es altamente fiable para ser aplicado en el análisis de la totalidad de las sesiones objeto de estudio.

Tabla 13. Resultados coeficiente de Correlación de Spearman de acuerdo entre los jueces.

Acuerdo entre Jueces	r	p
Juez 0*Juez 1	.991	.00
Juez 0*Juez 2	.998	.00
Juez1*Juez 2	.991	.00

Dado a conocer el sistema de categorías respecto a la comprensión lectora y la fiabilidad de todos los sistemas planteados para el presente estudio, presentaremos los hallazgos y factores explicativos de los avances evidenciados en el primer apartado.

6.1.2.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

A continuación, nos centraremos en analizar las actuaciones que formaron parte del repertorio de estrategias que pusieron en marcha los tutores para con sus tutorados, activando diferentes mecanismos de apoyo para facilitar y favorecer la construcción de conocimientos de sus compañeros y de ellos mismos. Para ello, en primer lugar, se realizó un conteo de las

frecuencias para cada categoría en cada segmento y dimensión de análisis como se refleja en la tabla 14, calculándose además el porcentaje de apariciones de la dimensión y el total para su segmento en el conjunto de las 36 sesiones registradas.

Tabla 14. Frecuencias de aparición en el sistema de categorías para la comprensión lectora.

Segmento	Dimensiones	Categorías	F	%
AL (F=105) ⁶	1.1.IT	1.1.1. T activa intereses y motivaciones de su t en relación a la actividad.	0	0
		1.1.2. T coordina el inicio de la actividad con t.	8	22.23
		1.1.3. T comienza directamente con las actividades del antes de leer.	28	77.77
		Total	36 (34.29%)⁷	
	1.2. PH	1.2.0. t plantea de manera autónoma una hipótesis	8	25.81
		1.2.1. T y t acoplan ideas y construyen la hipótesis.	4	12.90
		1.2.2. T ofrece pistas, t plantea hipótesis.	10	32.26
		1.2.3. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas planteando una hipótesis.	4	12.90
		1.2.4. T entrega hipótesis construida a t.	5	16.13
	Total	31 (29.52%)		
	1.3.RCP	1.3.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.	28	73.68
		1.3.2. T y t acoplan experiencias previas y construyen una respuesta.	4	10.54
		1.3.3. T entrega pista, y t alcanza la respuesta.	3	7.89
		1.3.4. T entrega pistas, T y t acoplan experiencias alcanzando la respuesta.	2	5.26
		1.3.5. T entrega respuesta construida a t.	1	2.63
Total		38 (36.19%)		
CT (F=36)	5.1. t hace comentarios sobre el texto.	7	19.44	
	5.2. T y t realizan comentarios sobre el manuscrito.	18	50	
	5.3. T ofrece pistas, y t realiza comentarios.	0	0	
	5.4. T ofrece pistas, t y T realizan comentarios sobre el texto.	3	8.33	
	5.5. T es quien realiza observaciones/comentarios sobre el manuscrito.	8	22.22	
Total	36 (100%)			
DL (F=385)	6.1. IGT	6.1.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.	2	12.5
		6.1.2. T y t acoplan ideas y construyen una respuesta.	3	18.75
		6.1.3. T entrega pista, t alcanza la respuesta.	4	25
		6.1.4. T entrega pistas, T y t acoplan ideas alcanzando la respuesta.	4	25
		6.1.5. T entrega respuesta construida a t.	3	18.75
	Total	16 (4.16%)		
	6.2. CH	6.2.1. t comprueba hipótesis sin mediación de T.	2	40
		6.2.2. T y t acoplan ideas y comprueban la hipótesis.	1	20
		6.2.3. T ofrece pistas, y t comprueba hipótesis.	0	0
		6.2.4. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas comprobando la hipótesis.	0	0
		6.2.5. T entrega respuesta construida sobre la comprobación de hipótesis a t.	2	40
	Total	5 (1.30%)		
	6.3.RTC	6.3.1. t alcanza respuesta de manera autónoma.	21	35.59
		6.3.2. T y t acoplan ideas construyendo la respuesta.	9	15.25
		6.3.3. T ofrece pistas y t alcanza respuesta.	11	18.64
		6.3.4. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas construyendo una respuesta.	9	15.25
		6.3.5. T entrega respuesta construida a t.	8	13.58
		6.3.6. T entrega pistas erróneas, t y/o T alcanzan respuesta incorrecta	1	1.69
	Total	59 (15.32%)		
	6.4. FP	6.4.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.	60	27.65
		6.4.2. T y t acoplan ideas para construir una respuesta.	28	12.90
		6.4.3. T ofrece pistas, t alcanza respuesta.	53	24.42
		6.4.4. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas construyendo una respuesta.	39	17.98
		6.4.5. T entrega respuesta construida a t.	29	13.36
		6.4.6. T no corrige respuesta errónea de t.	5	2.30
		6.4.7. T entrega pistas erróneas, t y/o T alcanzan respuesta incorrecta.	3	1.39
	Total	217 (56.36%)		
	6.5. RPt	6.5.1. T y t acoplan ideas para resolver el problema/duda de t.	0	0
		6.5.2. T ofrece pistas, t resuelve problemas/dudas.	0	0
		6.5.3. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas para resolver problemas/ dudas.	1	20
6.5.4. T entrega respuesta construida a t.		2	40	
6.5.5. T no sabe la respuesta		2	40	
Total	5 (1.30%)			
6.6. VR	6.6.1. T entrega una valoración afectiva- emocional (elogios, refuerzo social) ante la actuación favorable de t.	1	1.20	
	6.6.2. T entrega una valoración efectiva a través de la aprobación del contenido de la respuesta.	66	79.52	
	6.6.3. T entrega una valoración efectiva involucrando un feedback a la respuesta de t.	16	19.28	
Total	83 (21.56%)			

⁶ Frecuencias totales por segmento.

⁷ Porcentaje en relación al total de frecuencias del segmento de análisis.

Antes de hacer referencia a las categorías que nos podrían aportar factores explicativos en relación a los avances evidenciados en la comprensión lectora, nos detendremos en aquellas que formaban parte del sistema planteado y que, sin embargo, no obtuvieron ninguna frecuencia en la actuación de las parejas.

Nos referimos específicamente a las categorías que, por ejemplo, formaban parte del segmento “Antes de leer”: *1.1.1. Tutor activa intereses y motivaciones de su tutorado en relación a la actividad.*

En dicha categoría no se evidenció ninguna frecuencia durante el total de sesiones registradas, ya que cuando la profesora indicaba que podían comenzar con la actividad, los alumnos se centraban en casi todos los casos, en leer directamente el apartado de actividades previas a la lectura, que recogió la mayoría de las actuaciones. En los casos restantes de dicha dimensión, el alumno Tutor coordinaba brevemente el inicio de la actividad con su compañero y luego comenzaban a leer el primer apartado de la hoja de actividad.

También en el segmento 5, “Comentarios sobre el texto”, específicamente en la categoría *5.3: el Tutor ofrece pistas y tutorado realiza comentarios*, no se registró ninguna frecuencia de actuación. Presumiblemente, este hecho podría deberse a que este segmento, emergió de las observaciones realizadas a las parejas y no era un momento establecido dentro de la secuencia del programa, aclarándose que los comentarios sobre el texto fueron evidenciados sólo en algunas parejas, en aquéllas que enriquecían y modificaban con estas actuaciones el guión ofrecido por el programa.

En el segmento 6: “Después de leer”, específicamente en la dimensión “Comprobación de Hipótesis” y concretamente en la categoría: *6.2.3. Tutor ofrece pistas y tutorado comprueba hipótesis* y *6.2.4. Tutor ofrece pistas, y Tutor y tutorado acoplan ideas comprobando la hipótesis*; tampoco se registró ninguna frecuencia de aparición. Es importante señalar que dicha dimensión no registró una alta frecuencia de recurrencia. Este bajo registro de actuaciones por parte de los alumnos, provocó probablemente que no todas las categorías planteadas para la dimensión se hicieran presentes.

En el mismo segmento señalado, la dimensión “Resolución de problemas o dudas planteadas por el tutorado” (RPt), específicamente en la categoría: *6.5.1. Tutor y tutorado acoplan ideas para resolver el problema/duda de tutorado* y *6.5.2. Tutor ofrece pistas y tutorado resuelve problemas/dudas*, no registraron frecuencias de aparición. Al igual que la dimensión anterior, la totalidad del resto de las categorías que componía RPt, no sumaron un número alto de frecuencias, por lo cual pensamos que las actuaciones ejecutadas no alcanzaron a cubrir todas las categorías planteadas para la dimensión. Por lo demás, su planteamiento a raíz

de actuaciones auténticas por parte del tutorado hacia el tutor y no como preguntas expresamente contenidas en la hoja de actividad, creemos que podría haber influido en la ausencia de frecuencias para algunas categorías.

Una vez presentadas las frecuencias que no registraron recurrencia alguna, nos centraremos en analizar las categorías que, de mayor manera, se hicieron presentes en cada una de las dimensiones y pueden aportar factores explicativos a las mejoras evidenciadas en la comprensión lectora, respondiendo así a nuestra pregunta de investigación: *¿Qué actuaciones desarrollan los alumnos durante los diferentes momentos de la sesión que podrían explicar los posibles cambios en sus índices de comprensión lectora?*

6.1.2.2.1. RESULTADOS DEL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD: 1. ANTES DE LEER.

En relación al primer segmento de interactividad planteado “1. Antes de leer”, podemos señalar que, en su totalidad, las parejas cumplen con ejecutar las actividades de dicho apartado. Es decir, en un total de 36 sesiones, las parejas en un 100% cumplen con resolver los interrogantes que se plantean en la hoja de actividad. A continuación se presentarán los hallazgos para las dimensiones que la componen, ordenadas de mayor a menor índice de prevalencia respecto a las actuaciones presentadas para cada una de ellas.

1) Dimensión: 1.3. Recuperación de conocimientos previos (RCP).

La presente dimensión ha sido la que ha mostrado el mayor número de frecuencias acumuladas, correspondiéndose con un 36.19% del total de actuaciones para el segmento. Dentro de esta dimensión una conducta habitual evidenciada, a la cual se le atribuye un 73.68% de las actuaciones, estaba referida a que *el tutorado recuperaba de manera autónoma conocimientos previos*, es decir, con una gran frecuencia no existía dificultad de parte del aprendiz en recuperar experiencias o conocimientos que se vincularan de alguna manera con el texto que próximamente sería leído. Una ilustración de dicha conducta es la que se ejemplifica a continuación.

Ejemplo categoría 1.3.1.:

T: “Antes de leer ¿Sabes de qué época son los castillos?”

t: “Sí, de la edad media”.

T: “Bien”.

Extracto: Pareja 1, sesión 1/3.-ver anexo audiovisual, pista 1-.

Como señalábamos, es frecuente que el tutorado alcance la respuesta de manera autónoma, pero cuando esto no ocurre se pueden presentar principalmente dos actuaciones que destacamos porque registran un mayor porcentaje: *Tutor y tutorado acoplan experiencias previas y construyen una respuesta*; y, *Tutor entrega pista y tutorado alcanza la respuesta*. En este sentido, evidenciamos que el tutor plantea conjuntamente ideas, conocimientos que ayudan

al tutorado a complementar la respuesta, estableciéndose una construcción conjunta entre ambos miembros de la pareja; y también se entregan pistas gestuales o insinuaciones, explicaciones, parafraseos que guían al tutorado en recuperar sus conocimientos previos. Atribuimos la mayor presencia de estos mecanismos de ayuda y no de otros -por ejemplo *como entregar la respuesta construida por parte del tutor-*, ya que el tutor es consciente de que su tutorado posee algún conocimiento respecto al tema y la pregunta que se plantea es de carácter exploratorio, por lo cual no se espera una sola opción como respuesta, que podría ser o no correcta. Se destaca el sentido de la relación que el tutorado pueda establecer con experiencias previas y para ello, el tutor pone en marcha estos apoyos reseñados para guiar el planteamiento y hacer emerger la respuesta.

2) Dimensión: 1.1. Introducción al desarrollo de la tarea (IT).

En la presente dimensión, se evidencia que la *categoría 1.1.3. Tutor comienza directamente con las actividades del antes de leer*, es la que abarca el mayor número de frecuencias que se corresponden a un 77.77% de las actuaciones en esta dimensión. Como ya se ha comentado antes, era habitual que cuando el profesor señalaba a las parejas que podían comenzar con la actividad de lectura, éstas iniciaban el intercambio comunicativo directamente leyendo el apartado antes de leer, pudiendo ser cualquiera de los dos miembros de la pareja el que realizara dicha tarea. En este sentido vemos que los alumnos, principalmente los tutores, no fueron capaces en un gran porcentaje de introducir algún aspecto motivacional o introductorio que permitiera partir con un grado más de confianza y cercanía entre los miembros. Un ejemplo de dicha categoría se ilustra a continuación.

Ejemplo *categoría 1.1.3.*

(El Profesor está entregando algunos recordatorios previos a la actividad)

P: “El papel y la lectura tiene que estar entre los dos ¡Eh! Porque aunque lea uno, el otro debe seguir la lectura ¡Vale! Y como no tenemos reloj aquí, todavía no nos lo han puesto, pongo esto aquí para que controléis un poco el tiempo (pone un cronómetro de gran tamaño sobre la mesa del profesor). Pues ¿Lo habéis preparado, los tutores?”

T: “Sí”.

P: “¡Venga pues! Cuando queráis empezáis”.

t: “¡A ver!, antes de leer (la tutorada comienza a leer la hoja de actividad), fijate en el título... (hace una pausa y vuelve a comenzar). Antes de leer, fijate en el título y en la estructura del texto ¿qué crees que vas a aprender a leer en este texto?”

Extracto: Pareja 5, sesión 1/3- ver Anexo audiovisual, pista 2-

Quisiéramos hacer mención a la categoría que en menor porcentaje también registró frecuencias de actuación, nos referimos a *1.1.2. Tutor coordina el inicio de la actividad con tutorado*. Se observa, en un 22.23% la presencia de conductas dirigidas por el tutor a coordinar el inicio de la actividad junto a su compañero. En este sentido podemos señalar que una quinta parte de los tutores de la sub-muestra, pudieron introducir al guión del *Leemos en Pareja* nuevos elementos en su estructura –y que era lo esperado en esta investigación–, rompiendo de alguna manera el itinerario que la mayoría de las parejas seguía.

3) 1.2. Planteamiento de hipótesis

Dicha dimensión ocupa el tercer lugar respecto al número de frecuencias acumuladas en el segmento “Antes de leer”, que se correspondieron con un 29.52% del total de actuaciones. Se observó que la categoría *1.2.2. Tutor ofrece pistas, y tutorado plantea hipótesis*, acumuló el mayor número de frecuencias, correspondiéndose con un 32.26% de las actuaciones totales. Atribuimos esta mayor acumulación a que las preguntas estaban dirigidas al establecimiento de alguna predicción acerca de las primeras pistas que entregaba el texto (título, imágenes, estructura del texto). Al ser la primera vez que los tutorados se enfrentaban al manuscrito, se evidenció, en cierto porcentaje, una dificultad en establecer autónomamente una hipótesis que se vinculara favorablemente con el contenido del texto. Es en este momento, cuando el tutor pone en marcha el uso de pistas (verbales), insinuaciones, parafraseos que guiarán al tutorado en la construcción de una hipótesis o inferencia. Un ejemplo de ello se presenta a continuación:

Ejemplo categoría *1.2.2.*:

t: “¿Qué propuesta crees que sea tan atractiva que no quieras perdértela?” (lee la pregunta contenida en la hoja de actividad).

T: “¿Qué crees?”

t: “Que será divertida”.

T: “No ¿Cuál?”

t: “No sé, un parque de atracciones”.

T: “Tú pon lo que quieras, porque es el antes de leer y debes decir” (inaudible).

t: “Espera, creo que es un parque de atracciones” (repite mientras escribe en el tablet Pc)

Extracto: Pareja 1, sesión 2/3, -Ver Anexo audiovisual, pista 3-.

Otra categoría que presentó también un recurrencia en la dimensión, pero en menor grado, fue: *el tutorado plantea hipótesis de manera autónoma* (25.81%). En relación a ésta podemos señalar que, aunque en menor grado, es frecuente también que el tutorado llegue a plantear autónomamente una hipótesis. Atribuimos la actuación a que, en estos casos, el alumno tutorado podría haberse enfrentado anteriormente a textos similares o bien que poseyera de antemano un dominio sobre el contenido del manuscrito que pudiera haber logrado descifrar o inferir a través del primer acercamiento que habría tenido con el texto (macro-estructura), lo cual favorecería este planteamiento de inferencias de manera autónoma y sin mediación previa del tutor.

También evidenciamos con menores frecuencias, pero casi homogéneas entre sí, la presencia de tres categorías: *el tutor ofrece pistas y ambos alumnos construyen la hipótesis*; *el tutor ofrece pistas y su compañero plantea una hipótesis*; y, *el tutor entrega la hipótesis construida al tutorado*. La presencia de estas categorías deja entrever una prevalencia de las actuaciones donde el tutor media para guiar la hipótesis del tutorado o construir junto a él una predicción. Situamos la recurrencia de estas conductas por encima de la entrega directa de la hipótesis por parte del tutor a tutorado.

En general, para esta dimensión, se evidencia que las actuaciones habituales de los tutores se refieren a facilitar a través de ayudas andamiadas el planteamiento de hipótesis a su compañero. Luego, en segundo lugar, le seguirían actuaciones donde el tutorado puede plantear predicciones de manera autónoma y, en último lugar, con una menor prevalencia se haría presente la actuación referida a que el tutor entrega una respuesta construida al tutorado sobre la hipótesis.

A continuación pasaremos a presentar los hallazgos para el otro segmento que hemos relacionado directamente con la comprensión lectora, comentarios sobre el texto.

6.1.2.2.2. RESULTADOS DEL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD: 5. COMENTARIOS SOBRE EL TEXTO.

Respecto a las categorías que componen el segmento, se puede evidenciar que la categoría que acumula más frecuencias es la referida a 5.2. *Tutor y tutorado realizan comentarios sobre el texto*, que alcanza un total del 50% de las actuaciones registradas para el segmento. Se observó que a la hora de realizar esta exploración del texto fuera de la estructura planteada por el programa *Leemos en Pareja*, ambos miembros de la pareja realizaban dicha labor cooperando de igual manera para aclarar aspectos, profundizar o complementar la información que les llamara la atención después o entre las lecturas. Un ejemplo que ilustra la categoría es el siguiente:

Ejemplo categoría 5.2.:

(T y t exploran de manera autónoma la portada y contraportada de un libro, que es el texto a leer en la hoja de actividad, antes de realizar la lectura del tutor y después de haber contestado a las preguntas del antes de leer).

T: “¿Qué crees que quiere decir todo esto? ¿Qué es esto?” (Le indica con el dedo sobre el texto).

t: “La maravillosa granja de Mc Broom”

T: Ya pero ¿Qué es? ¿Qué es?

t: “El título”.

T: “¿Esto?” (Le indica otro segmento del texto).

t: “¡Eh!”

T: “Lo que está en letras blancas”.

t: “Momento que me agobio ¡El autor!”

T: “Sí, el autor” (Asiente con la cabeza). Alfaguara ¿Qué es?”

t: “Ehh... ¡La marca!”

T: “Sí, la marca, la...”

t: “Infantil, que es de infantil”.

T: “Y luego infantil, que... (es interrumpido por tutorado)

t: “¿Que es de cuántos en adelante? (inaudible)”

T: “Pues que es para pequeños, que es un libro... (No acaba la frase)”

t: “¡Desde ocho años! ¿Dirá de ocho años para abajo? ¿No?”

T: “No, desde ocho años” (Le hace un gesto con la mano que simula que algo va subiendo).

t: “¡De ocho años para arriba! Ah ya ya, yo lo tengo que leer”.

T: “¡Bueno venga! La maravillosa granja de Mc Broom” (Comienza a leer)

Extracto: Pareja 8, sesión 2/3, - Ver Anexo audiovisual, pista 4-.

Además también presentaron frecuencias de aparición de mediana recurrencia las categorías: *el Tutor es quién hace los comentarios sobre el texto*, seguido de, *el tutorado es quién realiza los comentarios sobre el texto*. Dos ejemplos que reflejan ambas situaciones son las que se presentan a continuación.

Ejemplo categoría 5.5.:

(Tras la lectura del tutor, este comenta)

T: “Ahora esto es el resumen, aquí te cuentan como es el tutor, ¡ay! el autor (indica sobre el texto, haciendo movimientos circulares con la mano), y esto te cuentan el resumen del libro, algunas veces igual está del revés o igual no te cuenta del autor y te cuenta del libro ¡bueno!

t: (Guarda silencio).

Extracto: Pareja 8, sesión 2/3, -ver Anexo audiovisual, pista 5-

Ejemplo categoría 5.1.:

(t finaliza la lectura PPP sobre un billete de tren)

t: “¡Barcelona es de dónde han hecho los equipos!”

T: (Mueve la cabeza horizontalmente).

(T y t comienzan a realizar las actividades de comprensión lectora)

Extracto: Pareja 7, sesión 1/3, -ver Anexo audiovisual, pista 6-

En las dos categorías ejemplificadas se pueden ver los extremos de las actuaciones del segmento “Comentarios sobre el texto”, ya que por una parte es el tutor quien realiza dichas observaciones. En el ejemplo 5.5., es el tutor quien entrega una respuesta construida para clarificar unas ideas o conceptos pero, en ningún caso, el tutor intenta brindar alguna pista para construir conjuntamente esta explicación con su compañero. Por otro lado, evidenciamos que cuando el tutorado es quien realiza los comentarios sobre el texto, en el ejemplo 5.1., el tutor no añade ningún comentario y prosigue con la actividad. Como señalábamos anteriormente ambas frecuencias presentaron medianas recurrencias.

La categoría restante no acumuló una cantidad relevante de frecuencias, por lo cual no nos detendremos en ella y a continuación se revisarán los hallazgos del segmento “Después de leer”.

6.1.2.2.3. RESULTADOS DEL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD: 6. DESPUÉS DE LEER.

Pasando al tercer segmento de interactividad relacionado con la comprensión lectora, podemos señalar que, en relación a las seis dimensiones que lo componen, éstas serán presentadas también respecto al porcentaje de actuaciones registradas, desde las de mayor a menor recurrencia.

1) Dimensión: 6.4. Formulación de preguntas sobre el contenido del texto (FP)

En esta dimensión se ha aglutinado el mayor porcentaje de frecuencias, que se corresponden a un 56.36% del total de actuaciones para el segmento. Se puede atribuir este alto número de recurrencias, al gran número de actuaciones asignadas a la dimensión y que hacían referencia a promover los tipos de comprensión literal e inferencial a través de las preguntas de las hojas de actividades.

Así, las categorías que acumularon una alta cantidad de frecuencias dentro de la presente dimensión, estuvieron lideradas por *6.4.1. el tutorado alcanza la respuesta de manera de autónoma*, seguida en un estrecho margen por *6.4.3. el Tutor ofrece pistas y tutorado alcanza*

la respuesta; y 6.4.4. el tutor ofrece pistas, tutor y tutorado acoplan. Podemos afirmar, a partir de estos hallazgos, que las conductas más recurrentes se sintetizan apuntando que a la hora de responder a preguntas de carácter literal o inferencial, los tutorados eran capaces de encontrar la respuesta por ellos mismos sin una mediación previa del tutor, observándose también que en muchos casos dicha conducta fue seguida por una ponderación (dicha categoría se abordará en profundidad a continuación). Y cuando los tutorados no alcanzaban la respuesta por sí solos, el registro muestra que fue frecuente que los tutores ofrecieran todo tipo de pistas a sus tutorados para que éstos pudieran alcanzar, tras esta ayuda, una respuesta favorable; siendo frecuente además, junto con la otorgación de pistas, el acoplamiento de ideas, conocimientos, planteamientos, entre tutor y tutorado, construyendo conjuntamente una respuesta. Un ejemplo de ello se ilustra a continuación:

Ejemplo categoría 6.4.3.:

T: “¿A qué se dedicaban?” (Lee la pregunta de la hoja de actividad).

t: “A navegar”.

T: “¡Ya!, sí (Asiente con la cabeza) ¿Aparte de navegar?”

t: “A descubrir nuevos países”.

T: “Bueno más bien ¿Para qué querían descubrir nuevos países?”

t: “A robar”.

T: “Para robar ¿y una cosa más? Haz dicho navegar, robar y te falta una.

t: “A que sí”.

T: “Que era originario del nombre”.

t: “A matar”.

T: “No, del nombre”.

t: “Es ...” (no acaba la frase y comienza a escribir en el tablet pc).

T: “¡Bueno, ve escribiendo! A navegar como has dicho, para navegar” (le dicta).

t: (Escribe en el table pc).

T: “Y te falta una ¿De qué era originario su nombre? Mira baja, baja, es una pista”.

t: (Indica con la mano sobre la pantalla del tablet pc).

T: “No, no, mira baja, baja, en las preguntas, baja, baja, un poco más. (Indica sobre la pantalla con el dedo) ¿De qué era originario su nombre? (Le vuelve a indicar sobre la pantalla del tablet pc y espera unos segundos) ¿Por qué se llamaba así el nombre?”

t: “Para hacer mercados”

T: “Porque significaba, bahía y mercado. Porque eran marineros ¿y?”

t: “Mercaderes”.

T: “¡Sí! Y a vender” (Asiente con la cabeza).

t: “A robar y a...” (Repite mientras escribe).

T: “vender (le dicta). Lo que robaban, lo vendían”

t: (Asiente con la cabeza mientras escribe).

T: “Bueno no todo, lo que podían usarlo...” (No acaba la frase).

Extracto: Pareja 2, sesión 1/3, -ver Anexo audiovisual, pista 7-

Queda en evidencia en el extracto, las múltiples pistas entregadas, algunas en forma de preguntas ajustadas, pistas gestuales y verbales, y todo ello ha funcionado como un andamio para que el tutorado haya ido secuencialmente planteando respuestas y su tutor haya ejecutado un rol también de mediador y orientador, guiando el planteamiento de estas respuestas, hasta que, finalmente, gracias a un trabajo conjunto, alcanzan una respuesta correcta y completa que se ajusta al objetivo del interrogante.

Todos los apoyos prestados por los tutores, quedan de manifiesto también en los testimonios entregados por los tutorados en las entrevistas, al ser consultados respecto a las

ayudas recibidas de sus compañeros cuando se presentaron dificultades a la hora de responder a las preguntas de comprensión lectora: “en algunas preguntas que no las entendía, le preguntaba al tutor si me podría dar alguna pista y él me daba alguna pista y yo sí que sabía” (t, P9); “no era difícil resolverlas porque la tutora me daba muchas pistas” (t, P4); “mi tutora me decía, ¡A ver piensa!, ¿Cómo puede ser esto? ¿En el texto qué decía sobre esto? (t, P10); “alguna vez que no lo sabía me guiaba para saberlo bien” (t, P12); “algunas preguntas eran complicadas porque había que pensarlas mucho y en el texto no aparecía la respuesta. El tutor me daba alguna pista para encaminarme a la respuesta” (t, P1).

Los testimonios reflejan el valor y reconocimiento de los alumnos tutorados respecto a las ayudas que le entregaban sus tutores, destacando y describiendo una en especial, las pistas entregadas por su compañero para poder alcanzar la respuesta. Este hecho contrasta de manera positiva con las actuaciones que hemos evidenciado y descrito hasta ahora sobre los apoyos que entregaban los tutores respecto a la dimensión que ha acumulado un mayor número de frecuencia en todo el segmento.

2) Dimensión: 6.6. Valoración de las respuestas (VR)

Dicha dimensión es la que en segundo lugar acumuló un porcentaje importante de frecuencias (21.56%), en el segmento “Después de leer”. De las categorías que la componen, la que registró un mayor porcentaje de frecuencias (79.52%) fue la referida a: 6.6.2. Tutor entrega una valoración efectiva a través de la aprobación del contenido de la respuesta. Es importante señalar que esta categoría estaba relacionada con varias categorías de la misma dimensión que antecedían dicha conducta. El registro de ello y de las demás categorías se puede evidenciar en la tabla 15.

Tabla 15. Relación de la categoría 6.6.2. con las demás categorías de la dimensión 6. DL

Dimensión	Categorías 6.6. VR	Categorías vinculadas	F	%
6.6. Valoración de las respuestas (F = 83)	6.6.1. T entrega una valoración afectiva- emocional (elogios, refuerzo social) ante la actuación favorable de t.	6.4.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.	1	100
		Total	1	1.20%
	6.6.2. Tutor entrega una valoración efectiva a través de la aprobación del contenido de la respuesta.	6.1.2. T y t acoplan ideas y construyen una respuesta.	1	1.51
		6.1.4. T entrega pistas, T y t acoplan ideas alcanzando la respuesta.	2	3.03
		6.3.1. t alcanza respuesta de manera autónoma.	6	9.08
		6.3.2. T y t acoplan ideas construyendo la respuesta.	1	1.52
		6.3.3. T ofrece pistas y t alcanza la respuesta.	2	3.03
		6.4.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.	34	51.51
		6.4.2. T y t acoplan ideas para construir la respuesta.	4	6.06
		6.4.3. T ofrece pistas, y t alcanza la respuesta.	13	19.70
		6.4.4. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas construyendo una respuesta	3	4.56
		Total	66	79.52%
	6.6.3. T entrega una valoración efectiva involucrando un feedback a la respuesta de t.	6.3.1. t alcanza respuesta de manera autónoma	4	25
		6.4.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.	7	43.75
		6.4.3. T ofrece pistas, y t alcanza la respuesta.	3	18.75
6.4.4. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas construyendo una respuesta		2	12.5	
Total		16	19.28%	

Puede evidenciarse en la tabla 15, que la vinculación más fuerte de la *categoría 6.6.2.* fue establecida con la *categoría 6.4.1. el tutorado alcanza la respuesta de manera autónoma*, evidenciándose que un 51.52 % de las valoraciones entregadas por los tutores a sus tutorados, ocurrían cuando éstos alcanzaban de manera autónoma la respuesta correcta. También se observa el caso de la *categoría 6.4.3. el tutor entrega pistas para que el tutorado alcance la respuesta*, donde se han acumulado también un número importante de frecuencias, en relación al panorama presentado en las demás categorías vinculadas. En síntesis, vemos en la tabla 15, que independientemente de la dimensión en que se enmarquen las categorías, se hacen presentes dos conductas que priman, la primera está referida a que los refuerzos efectivos entregados por el tutor ocurren en un gran porcentaje cuando los tutorados alcanzan la respuesta correcta de manera autónoma; y en segundo lugar, también se evidencia esta aprobación por parte de los tutores cuando los tutorados alcanzan las respuestas tras recibir pistas y apoyos por parte de éstos. Posiblemente, la conjugación de ambas categorías, es decir el refuerzo social entregado cuando el alumno alcanzaba una respuesta adecuada o lo hacía tras la entrega de pistas, haya jugado un papel en el esfuerzo puesto en marcha por los tutorados al intentar plantear una respuesta adecuada, consiguiendo además el reconocimiento de su tutor. Un ejemplo de ambas actuaciones se presenta a continuación:

Ejemplo *categoría 6.4.1.*:

t: “¿En qué fecha se publicó la noticia? (Lee la pregunta de la hoja de actividad). El 6.”

T: “¿El 6 de?”

t: “Mayo”.

T: “¡venga!” (Asiente con la cabeza).

t: (Escribe la respuesta).

Extracto: Pareja 6, sesión 1/3, -ver Anexo audiovisual, pista 8-

Ejemplo *categoría 6.4.3.*:

t: “Sí después de leer la información que te dan en el folleto, sigues teniendo alguna duda ¿Qué podrías hacer para solucionarlo? (Lee la pregunta de la hoja de actividad). Llamar al 976..”

T: “Sí, llamar al teléfono ¿o?”

t: “Entrar en la página web”.

T: (Asiente con la cabeza) “Muy bien”.

t: (Escribe la respuesta).

Extracto: Pareja 4, sesión 2/3, -ver Anexo audiovisual, pista 9-

En relación a la categoría que implica una *valoración efectiva de parte de tutor que involucra un feedback a la respuesta de tutorado*, ésta se posicionó en segundo lugar tras la valoración abordada en el párrafo anterior, haciéndose presente con un 19.28% de las actuaciones para la dimensión. La mayor vinculación se presentó con las categorías referidas a que *el tutorado alcanzaba de manera autónoma la respuesta (6.3.1. y 6.4.1.)*, seguidas de las categorías donde *el tutor mediaba para que el tutorado alcanzara la respuesta o bien la construían conjuntamente. (6.4.3. y 6.4.4.)*. Creemos que el tutorado se ve más motivado y podría incrementar su esfuerzo por alcanzar una respuesta correcta cuando ve que sus logros son

reconocidos y valorados por su tutor, al igual como afirmamos para la dimensión de valoración anterior. Un ejemplo de la actuación que acumuló más porcentaje, se presenta a continuación:

Ejemplo categoría 6.6.3. (Relación con 6.4.1.):

t: “¿Por qué te piden la autorización de tus padres o tutores? (Lee la pregunta de la hoja de actividad). Para saber que te dejan el permiso”.

T: “Sí” (asienta con la cabeza).

t: “Que tienes derecho”.

T: “Para saber que te per.. (no acaba la frase) que te que te dejan, lo has dicho bien antes”.

t: “Que te dejan”

T: “Sí”.

Extracto: Pareja 2, sesión 2/3, -ver Anexo audiovisual, pista 10-

Finalmente respecto a la categoría referida a la *entrega de una valoración efectiva-emocional del tutor*, queda confirmado que éstos no están acostumbrados a entregar este tipo de ponderación, ya que la recurrencia alcanzó solamente una actuación.

3) Dimensión: 6.3.1. Relación entre el texto y los conocimientos previos (RTC)

Abordando la tercera dimensión que acumuló un importante porcentaje de frecuencias (15.32%), ésta se constituyó por seis categorías, donde se observó que la mayor recurrencia se registró en *6.3.1. el tutorado alcanza respuesta de manera autónoma*, con un total de 35.59% de actuaciones. También relacionándolo con la dimensión abordada anteriormente, vemos que existiría una vinculación entre estas actuaciones positivas de los alumnos tutores al alcanzar la respuesta y las valoraciones de las que fueron destinatarios (tanto efectivas y efectivas con feedback). Creemos que ello podría haber favorecido en estos casos los logros y la calidad de las respuestas para los alumnos que no tuvieron mayores dificultades para recuperar sus conocimientos previos y establecer una vinculación con el texto. Un ejemplo de la categoría se presenta a continuación:

Ejemplo categoría 6.3.1.

T: “¿Qué tipo de música crees que compone Amaral?”

t: (Queda en silencio un par de segundos antes de responder) “Pop o ...” (no acaba).

T: “Sí, pop” (Escribe la respuesta).

Extracto: Pareja 11, sesión 1/3, -ver Anexo audiovisual, pista 11-

Por lo demás, podemos afirmar que cuando el tutorado no alcanzaba la respuesta de manera autónoma, se sucedían cuatro tipos de actuaciones con una probabilidad casi homogénea, de acuerdo a lo evidenciado en la tabla 14, donde el tutor intentará mediar para que su compañero pueda alcanzar la respuesta. Así, podría ocurrir que: *el tutor ofreciera pistas a su tutorado; que el enseñante y el aprendiz acoplen ideas para construir una respuesta; además de las pistas entregadas por el tutor a su tutorado, ambos acoplen; y, por último, el tutor entregaría la respuesta construida de manera directa a su aprendiz*. En este sentido, queda en evidencia que el tutor intenta, en las primeras tres actuaciones, mediar para poder facilitar el acercamiento de los conocimientos del tutorado a la zona de desarrollo próximo, entregando pistas (gestuales o verbales), acoplando, o ambas en su conjunto, desde la zona de desarrollo

real para impulsar este progreso. En última posición encontramos que el tutor entrega la respuesta construida a su tutorado, lo cual no contribuye en el aprendizaje del aprendiz, en el sentido de que no se le plantea un desafío cognitivo a superar.

Recuperando las actuaciones que acumulan un porcentaje importante de frecuencias, abordadas en el párrafo anterior y que, justamente, se refieren a diferentes mecanismos de apoyo que ponen en marcha los tutores, éstas se correlacionan además con los testimonios de los tutores al ser consultados en las entrevistas por la resolución de las actividades de comprensión lectora junto a sus tutorados y los apoyos implementados en los casos de haberse presentado dificultades. Los tutores, en esta línea señalan: “*no me resultaba difícil resolver las preguntas de comprensión lectora con él, cuando el tutorado no las entendía le daba pistas, lo hacía pensar con otras cosas y al final, le acababa saliendo*” (T, P2); “*al tutorado a veces le costaba resolver las preguntas, así que yo tenía que indicarle cómo resolverlas*” (T, P4); “*a mi tutorada no le resultaba complicado, porque yo le indicaba donde podía encontrar la respuesta*” (T, P6); “*cuando el tutorado no entiende, trato de explicarle mejor la pregunta*” (T, P11); “*cuando mi tutorada no entendía yo le volvía a explicar*” (T, P12).

Una vez evidenciadas las explicaciones otorgadas por los tutores respecto a los mecanismos de ayuda puestos en marcha con sus aprendices, pasamos a la cuarta dimensión ubicada en el segmento después de leer, respecto al porcentaje de actuaciones acumuladas.

4) Dimensión: 6.1.Integración general del texto (IGT)

Dicha dimensión, presenta un 4.16% del total de actuaciones para el segmento “Después de leer”. Por otra parte, se evidencia de manera favorable que todas las categorías que componen la dimensión se hicieron presentes con alguna frecuencia, observándose una aparición más o menos homogénea entre las siguientes: *el tutor entrega pistas para que su tutorado alcance la respuesta; el tutor entrega pistas, y posteriormente ambos acoplan ideas; enseñante y aprendiz acoplan ideas para alcanzar la respuesta; y, el tutor entrega respuesta construida al tutorado*. Vemos, igual que en la dimensión anterior, que priman las actuaciones donde el tutor agota y pone en marcha todos los apoyos posibles para guiar y orientar a su tutorado en la construcción de una respuesta, por encima de la entrega de la respuesta del tutor a su tutorado. Evidenciamos dos ejemplos de dicha situación a continuación:

Ejemplo categoría 6.1.3.:

t: (Comienza a leer las preguntas del después de leer de la hoja de actividad) “Comprensión lectora, ¿Qué medio de comunicación se utiliza para transmitir esta noticia? Señala qué características tiene ese medio de comunicación según lo que observas en el texto”.

T: “¿Qué medio de comunicación se utiliza?”

t: “Eh” (ríe).

T: “Dilo”.

t: “De comunicación” .

T: “A ver” (Da vuelta la hoja de actividad por el lado que aparece el texto).

t: “Cámaras”.

T: “¿Qué medio de comunicación se está utilizando? (Indica con el dedo haciendo movimientos circulares). ¡La televisión!” (Encoge los hombros).

t: “Sí”

T: “¿La televisión?” (Pone las manos sobre la imagen del texto, simulando un rectángulo, mira al tutorado)

t: “El periódico”.

T: (Asiente con la cabeza).

Extracto: Pareja 4, sesión 1/3, - ver Anexo audiovisual, pista 12-.

Ejemplo categoría 6.1.4.:

t: “¿Es un artículo imparcial?” (Lee la pregunta de la hoja de actividad).

T: “¿Sabes lo que significa imparcial?”

t: (Mueve la cabeza horizontalmente).

T: “Pues mira, que no está de parte de los vikingos, ni de parte de los.. de los que no son vikingos, parcial sería que va con los vikingos o que no va con los vikingos o que va con otros”.

t: “No”.

T: “¿No, por qué?”.

t: “No está, o sea no está ni para los vikingos, ni para los otros”.

T: “Entonces es imparcial ¿No? que es lo que significa” (asiente con la cabeza).

t: “Ah”.

T: “Ves, porque a que por un lado dice, dicen que lo de los cuernos era mentira y quizás descubrieron América”.

t: “Sí”.

T: “Pero también decía que eran ladrones”.

t: “Sí, porque..” (Intenta organizar su discurso para escribir la respuesta)

T: “Porque les apoyaba, pero tampoco les favorecía sólo a ellos”.

t: (Termina de escribir la respuesta).

T: “¡Muy bien!”.

Extracto: Pareja 2, sesión 1/3, - ver Anexo audiovisual, pista 13-.

Como se evidencia en los ejemplos, los tutores dan pistas y además, en algunos casos, acoplan luego de pistar el discurso, poniendo en marcha una serie de estrategias verbales para que el tutorado pueda alcanzar la respuesta y comprender realmente el sentido de la pregunta y el contenido concreto al que se hace referencia, que se encuentra implícitamente en el texto.

Debemos señalar que también una categoría presente en los porcentajes era la *entrega de la respuesta por parte del tutor a su tutorado* y, como hemos evidenciado antes, la mayor recurrencia se concentró en su conjunto, en los apoyos entregados por el tutor, por lo cual no nos detendremos en ella.

En síntesis, para esta dimensión, podemos apuntar que alcanzar la integración general del texto no fue una tarea fácil, sobre todo para ser afrontada de manera autónoma por el tutorado ya que los resultados nos indican, que el menor puntaje lo registró esta actuación con un 12.5%. Por lo tanto, sí que el aprendiz requerirá de una mediación de parte del tutor y en este sentido podemos apuntar a todas las demás categorías que hacían referencia a diferentes conductas mediadoras del tutor para apoyar a su compañero en alcanzar la respuesta.

5) Dimensión: 6.2. Comprobación de hipótesis (CH)

La presente dimensión, acumula un 1.30% de actuaciones respecto al total de las que conformaban el segmento “Después de leer”. Dicha dimensión solamente registró frecuencias en 3 de sus categorías.

Las dos actuaciones que acumularon un mayor número de actuaciones, de igual manera, fueron: *el tutorado comprueba hipótesis sin mediación de tutor*; y, *el enseñante entrega respuesta construida sobre la comprobación de hipótesis a su aprendiz*. Podemos ver que ambas actuaciones se sitúan en los extremos, por una parte el tutorado realiza sólo la comprobación de hipótesis y por otra parte, es el tutor quién la realiza en lugar de tutorado. Pensamos que al ser planteamientos que ya poseían una respuesta previa (establecimiento de hipótesis en el antes de leer), guiaron al tutor en mayor medida a entregar la misma respuesta construida, que ya era conocida por ambos miembros de la pareja. Se evidencia además, que solamente en el 20% de los casos el tutor acopló ideas con su compañero para comprobar la hipótesis, no observándose ningún otro mecanismo de mediación puesto en marcha para favorecer el logro de la respuesta en el aprendiz.

6) Dimensión: 6.5. Resolución de problemas o dudas planteadas por el tutorado (RPt)

Finalmente, con un porcentaje semejante a la dimensión presentada anteriormente (1,30%), encontramos la dimensión referida a la resolución de problemas o dudas planteadas por el tutorado. Como se había señalado al principio del apartado, en esta dimensión existe una ausencia de frecuencias en dos categorías. Se observa en la tabla 14, que las categorías que acumularon un mayor número de actuaciones estaban referidas a: *el tutor entrega la respuesta construida a tutorado* y *el tutor no sabe la respuesta*. Cabe señalar que la presente dimensión no se contempla como una instancia frecuente durante el desarrollo de la actividad, ni como parte del guión del programa. Dichas conductas podrían justificarse de alguna manera, ya que el tutor no contemplaba estos interrogantes que surgieron de manera espontánea por parte del tutorado, por lo cual no existió previsión ni preparación. Por ello, las conductas que mayormente son puestas en marcha por el enseñante van desde entregar una respuesta construida totalmente o simplemente no conocer su respuesta.

Finalmente, en esta misma dimensión encontramos con sólo 1 frecuencia de actuación la categoría referida a que *el tutor ofrece pistas y posteriormente ambos alumnos acoplan ideas o planteamientos para responder conjuntamente a la duda generada*. A pesar de su escasa recurrencia, se hace necesario señalarla debido al estrecho margen de diferencia que se establece entre ésta y las otras categorías constituyentes de la dimensión.

Pensamos que esta dimensión contribuye de manera relevante en el aprendizaje de ambos alumnos, ya que estimula a una generación de preguntas fuera del guión de la hoja de actividad, que plantea desafíos tanto para quién plantea el interrogante, como para el que responde o guía para que en el seno de la pareja pueda despejarse la duda. Sería importante que el tutor previera ciertas dudas o problemas de comprensión que pudiera plantearle el tutorado

cuando se enfrentara a la tarea, mediando así de manera favorable en la construcción de una respuesta, deseablemente entre ambos alumnos. En caso contrario, es importante que estas dudas a las cuáles no se da solución porque el tutor no posee dominio y tampoco se consultan al profesor, pudieran ser trabajadas en la sesión siguiente, para realmente afianzar el conocimiento y comprensión que se quería alcanzar sobre un texto y temática en concreto.

Antes de cerrar el apartado dedicado a la interactividad de la pareja, quisiéramos aportar algunos datos más que en su conjunto podrían seguir enriqueciendo los factores explicativos de las mejoras visualizadas en los índices de comprensión. Al ser consultados los alumnos tutores a través de los cuestionarios, al acabar la experiencia, sobre si realmente creían que se aprendía enseñando, en un 97.8% están de acuerdo con la afirmación, argumentando que: *“se enseña y se aprende cosas que no sabemos”* (T, 9); *“porque enseñas a tu tutorado y además aprenden cosas nuevas los dos”* (T, 12); *“porque se aprende uno del otro”* (T, 17); *“porque aprendes cosas de tu tutorado y de las cosas que lees”* (T, 23); *“es cierto que enseñas, pero enseñas cosas que has tenido que aprender, aparte también aprendes a enseñar”* (T,38); *“a la vez que enseño a mi tutorado yo también aprendo”* (T, 41); *“porque en algún texto cuando le estás explicando de que va, el tutorado te dice las cosas que sabe sobre el tema”* (T,49); *“cuando corriges te das cuenta de que te lo sabes y aprendes”* (T, 51).

Se destaca en estos extractos realizados a partir de los testimonios representativos para cada uno de los tópicos presentados, que los tutores son conscientes de que se aprende porque: se conoce nueva información de los textos, también gracias a los conocimientos que poseen los tutorados, y cuando se ponen en marcha determinadas estrategias de mediación. Destacan que también se aprende a enseñar y hacen notar que el aprendizaje alcanzado es mutuo para tutor y tutorado.

Por otro lado, al ser consultados los tutorados si creían haber aprendido de sus compañeros, en un 88.8% se muestran de acuerdo con la afirmación, argumentando con las siguientes razones su respuesta: *“porque nos enseñaron cosas que no sabíamos”* (t, 67); *“he aprendido a leer mejor y alguna cosa que no sé, me lo explica”* (t, 73); *“si alguna cosa tú no sabes, el tutor te la puede decir”* (t, 78); *“porque los tutores aprenden de los tutorados y los tutorados de sus tutores”* (t, 82); *“porque te suelen enseñar cosas nuevas y al ser personas más cercanas les entiendes mejor”* (t, 89); *“en algo que tú no sepas ellos te pueden ayudar y ellos también aprenderán”* (t, 92); *“es como un profesor, me hace preguntas y yo respondo”* (t, 100); *“nos ayudan en todo”* (t, 103); *“te pueden aportar ideas que tú no sabes o no entiendes”* (t, 111); *“se aprende mucho con los compañeros”* (t, 115); *“me enseñan cosas porque se prepara la lectura en casa”* (t,122).

En este sentido, los tutorados destacan la adquisición de nuevos conocimientos, el apoyo de sus tutores para solucionar dificultades de comprensión, el dominio del contenido del texto que posee el tutor gracias a la preparación previa para posteriormente ser capaz de facilitar la construcción de aprendizajes de éstos. También se destaca la imagen de profesor que los tutorados le atribuyen, pero haciendo notar un elemento fundamental: la cercanía y proximidad con su enseñante lo cual favorecería la comprensión, como señala el *tutorado 89*. Y en general ha sido recurrente el reconocer la ayuda prestada en todo momento por su tutor, como un soporte y guía constante durante el desarrollo de las actividades.

A continuación, abordaremos otras actuaciones que podrían haber influido en las mejoras evidenciadas en la comprensión lectora de los alumnos participantes, nos referimos a las intervenciones del profesor durante las sesiones.

6.1.2.2.4. RESULTADOS DEL SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD: 8. INTERVENCIÓN DEL PROFESOR.

También quisiéramos abordar brevemente las intervenciones que realiza el maestro y que como antes señalábamos, podrían haber jugado un papel en los logros alcanzados por los alumnos en el área de la comprensión lectora. Una síntesis de las actuaciones desarrolladas por los maestros durante los segmentos “Antes de leer” y “Después de leer”, se puede observar en la tabla 16. Posteriormente dichos resultados serán comentados en los puntos 1 y 2.

Tabla 16. Intervenciones del profesor en relación a la comprensión lectora.

Segmento	Dimensión	Categorías	Sub-categorías: Destinatarios y previsión de la ayuda.	F	%
8. IP	8.1. Tipo de intervención del P en el Antes de leer (IP AL)	8.1.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa <i>Leemos en Pareja</i> .	8.1.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea	0	0
			8.1.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.1.1.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.1.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.1.1.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.1.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			Total	0 (0%)	
	8.1.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto y la hoja de actividad.		8.1.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.1.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.1.2.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.1.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.1.2.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.1.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			Total	0 (0%)	
	8.3. Tipo de intervención del P en el Después de leer (IP DSL) (F = 37)	8.3.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa <i>Leemos en Pareja</i> .	8.3.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.	4	33.33
			8.3.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	3	25
			8.3.1.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.	2	16.67
			8.3.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	2	16.67
			8.3.1.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.	1	8.33
			8.3.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
Total			12 (32.43%)		
8.3.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto y la hoja de actividad.			8.3.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.	9	45
			8.3.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	6	30
			8.3.2.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.	2	10
8.3.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	1	5			
8.3.2.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.	1	5			
8.3.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	1	5			
Total	20 (54.05%)				
8.3.3.1 P al finalizar la actividad revisa con todo el alumnado el apartado de preguntas, de manera espontánea.		8.3.3.1. P al finalizar la actividad revisa con todo el alumnado el apartado de preguntas, de manera espontánea.	5	100	
		8.3.3.2. P al finalizar la actividad revisa con todo el alumnado el apartado de preguntas, por solicitud de los alumnos.	0	0	
Total	5 (13.52%)				

Antes de presentar los resultados, se quisiera aclarar que las intervenciones de los profesores analizadas se enmarcan únicamente en la gestión que éstos hacen con la sub-muestra de alumnos destinatarios de los registros audiovisuales, por lo tanto no se contemplan las actuaciones sobre la gestión general del aula - como por ejemplo la observación general de las parejas, aún cuando hacen referencia a la sub-muestra-, si éstas no comportan una intervención directa en la actividad de la pareja.

1) Dimensión: 8.1. Tipo de intervención del profesor en el Antes de leer (IP AL).

En primer lugar, se evidencia que en el “Antes de leer” no se han presentado intervenciones del profesorado. Queda en evidencia en los registros audiovisuales que durante este breve momento dedicado por los alumnos a coordinar el inicio de la tarea, plantear hipótesis y recuperar conocimientos previos, los docentes se dedicaban a completar el registro de las actuaciones de las parejas, mientras observaban el desarrollo de esta primera parte de la actividad, en la totalidad de parejas presentes en el aula, por lo tanto y como hemos aclarado no existieron intervenciones directas en la actividad de la pareja.

2) Dimensión: 8.3. Tipo de intervención del profesor en el Después de leer (IP DSL)

En segundo lugar, en el segmento después de leer sí evidenciamos intervenciones del maestro, acumulándose la mayor cantidad de actuaciones en las intervenciones destinadas a *prestar ayuda en relación al contenido del texto o de la hoja de actividad*. Con una amplia recurrencia se situó en primer lugar, respecto a las frecuencias de actuación, *las ayudas destinadas a ambos miembros de la pareja, de manera espontánea por parte del profesor*. Un ejemplo de ello, es el que se presenta a continuación.

Ejemplo categoría 8.3.2.1.:

T: “¿Por qué creéis que Amaral tiene que trasladarse a otra ciudad?” (Lee la pregunta de la hoja de actividad).

t: “Para ser más famosa o para conseguir más fama”.

T: “Para que... (Comienza a escribir en el tablet), para probar fortuna”.

t: “Sí, para conseguir más fama”.

T: “No, para probar fortuna” (Asiente con la cabeza).

P: “Lo que ha dicho él, Dairén, está bien” (La profesora se dirige a la tutora).

T: “Es que fama, es como, mmm...”

P: “Entonces pregúntale a él directamente qué entiende por fama o que quiere decir”.

T: “¿Qué quiere decir por fama?”

t: “Que consiga más discos, más ventas y que gane más dinero, que sea más famosa”.

P: “¿Pero entonces ya te vas a Madrid y ya eres famoso?”

T: “No”.

t: “No, tienes que cantar”.

P: “¿Entonces que hay allí que te ayuda a ser famoso?”

t: “Hay más...”

T: “Discográficas”.

t: “Es que en Zaragoza hay menos, es menos conocida y menos cosas de música, al menos discográficas y eso”.

P: “Pues todo eso está muy bien”.

T: “Vale”.

Extracto: Pareja 11, sesión 1/3; - ver Anexo audiovisual, pista 14-.

Se aprecia en el ejemplo, claramente la intervención espontánea por parte del maestro, ya que mientras realiza el seguimiento de las parejas durante el desarrollo de la actividad, evidencia que existen dificultades en el contenido de la respuesta y en el consenso de ésta, ya que la tutora no estaba tomando como válida la respuesta de tutorado, por lo cual debe mediar para que los alumnos acuerden una respuesta y también dar pistas en la construcción de esta.

Como se evidencia en la tabla 16, para esta actuación no existe una gran diferencia entre las intervenciones que realiza el profesor de manera espontánea o por solicitud, observándose un equilibrio respecto a la previsión de la conducta.

En relación a las demás sub-categorías que componían dicha categoría, se evidencia una presencia mucho menor de frecuencias en las actuaciones dirigidas a apoyar al tutor o al tutorado, ya sea de manera espontánea o por solicitud previa de los alumnos, aunque observándose un equilibrio también en la presencia de estas conductas.

Respecto a la dimensión “Intervención del docente en el Después de leer”, específicamente en la categoría referida a que *el profesor entrega apoyos en relación al desarrollo del programa* (secuencia de las actividades, rol que debe ejecutar tutor y tutorado), se registraron frecuencias menores a la dimensión descrita anteriormente. Apreciándose que con mayor recurrencia el maestro interviene pautando el desarrollo de la actividad dirigiéndose a ambos miembros de la pareja de manera espontánea o por solicitud de los alumnos con igual probabilidad entre las dos previsiones de intervención; y, por último, con menor frecuencia se dirige sólo al tutor de manera espontánea.

Se puede señalar, que ha sido común en ambas dimensiones que ambos alumnos sean los destinatarios de la ayuda del maestro de manera espontánea ligeramente por encima de la ayuda requerida por éstos. Pensamos que ésta sería una actuación favorable por parte del maestro, para involucrar y solucionar la dificultad evidenciada con ambos alumnos o también vemos positiva la intervención que se pueda realizar solamente con el tutor para que éste a su vez, luego de despejar la dificultad, sea quien intervenga con su tutorado y no así directamente el maestro, ya que se entiende que el rol de enseñante en ese momento lo está asumiendo el tutor por lo cual una actuación así desacredita el rol del alumno frente a su compañero. Por lo demás, se espera que en esta experiencia de tutoría entre iguales, el profesor ceda el monopolio de la enseñanza a un alumno, que no es un experto, pero sin embargo que posee una mayor competencia que su compañero –respecto a la competencia lectora- y que, además ha sido formado en el rol de enseñante, poseyendo un conocimiento fuerte en la temática trabajada en la hoja de actividad, debido a que con antelación se la ha tenido que preparar.

Respecto a la intervención del profesor, especialmente cuando es requerido por la pareja, los propios alumnos dan a conocer esta situación en sus testimonios: *“cuando teníamos duda llamábamos a Anabel (profesora) para que nos ayude o sino intentando resolverlo entre nosotros”* (t, P3); *“lo más difícil fueron las palabras más difíciles que muchas veces no podía leer, me tenía que decir el tutor que lo había dicho mal y que la repitiera bien todo el rato y luego ya me daba cuenta. También le preguntábamos a la profesora si no lo entendía el tutor”* (t, P1); *“pues cuando tuvimos problemas le preguntábamos a Victoria (profesora)”* (t, P9); *“cuando tuve alguna dificultad busco en internet, le pregunto al profesor o a alguien que esté conmigo, por ejemplo cuando estoy en casa, le pregunto a mi madre también”* (T, P11).

Además quisiéramos hacer mención a la intervención que se hizo presente con algunos grupos de alumnos, respecto a que el *profesor al finalizar la actividad revisa con todo el alumnado el apartado de preguntas*. Esta intervención fue, en todos los casos, de previsión espontánea por parte del profesor. En este sentido, los maestros que realizaron la actuación valoraron positivamente la intervención como se refleja a continuación en los testimonios de los grupos focales: *“me ha sorprendido la necesidad que los alumnos tenían de comentar la lectura y las dificultades que han tenido. Casi siempre al finalizar hemos hecho una puesta en común, es algo muy enriquecedor, pero hay que tener en cuenta que en este caso el tiempo se nos iba a los tres cuartos de hora”* (P5); *“nosotros en cinco minutos ya lo hacíamos, y como había gente que tenía fallos, también había otra que lo hacía bien”* (P7); *“nosotros sí, nosotros al final de la sesión teníamos media hora, pero en 5 minutos, bueno a lo mejor se pasaba 5 minutos, pero no mucho más, era una cosa muy rápida y sí se puede hacer, pienso que es muy bueno”* (P1).

Así también, los que no implementaron esta revisión final, reflexionaron sobre su importancia: *“he echado de menos alguna puesta en común, algo que me diera más información de todas las parejas, si habían llegado a comprender la lectura porque unas escribían las preguntas, las otras no, otras sólo la comentaban, si me ha faltado esa información posterior a la lectura”* (P6); *“yo cuando he visto un fallo que era muy evidente lo comentaba en clase, o en otra situación pero no sistemáticamente, puede ser que sea bueno hacer este cierre final, claro si tuviéramos una hora”* (P2).

Podemos evidenciar, como ya se observaba en la tabla 16, que no en todos los grupos y durante todas las sesiones se realizaba este cierre donde los alumnos tenían la oportunidad de comentar sus respuestas, plantear las dificultades y corregir los errores, ya que ésta fue una implementación que no estaba considerada en el programa, por lo cual muchos profesores, como se refleja en los testimonios, la realizaron al final de la sesión y otros no. Así, los maestros que implementaron este espacio valoran lo positivo para el seguimiento en profundidad de todas

las parejas, y los docentes que no la implementaron, también reconocen el valor positivo que podría haber tenido su ejecución.

En relación a las categorías que conformaron el análisis del presente segmento de interactividad, los mismos profesores señalan en las entrevistas algunos elementos que reflejan su manera de organizar e intervenir en el aula durante las sesiones: *“yo entregaba más modelo sobre todo, intento cuando las pautas están siendo más tipo respuestas que de ayuda, intento dar ejemplos como será la pista, pero en principio superviso, supervisamos la lectura”* (P1); *“a veces los tutores preguntaban preguntas específicas del propio contenido de la lectura, en la sesión”* (P4); *“las parejas funcionaron muy bien casi sin pedir ayudas, en ocasiones no se ponían de acuerdo en una única respuesta a un planteamiento que admitía diversas respuestas y pedían ayuda para que yo hiciera de árbitro y diera la razón a uno de ellos, pero se quedaban muy satisfechos al comprobar que los dos podían tener razón y que la respuesta del otro enriquecía la propia”* (P5); *“durante las sesiones sí me he visto bastante importante porque no te da suficiente tiempo para darte cuenta de lo que está pasando, al funcionar tan autónomamente las parejas y al tener que estar apoyando que son un poco más flojitas”* (P6); *“supone sobre todo en la parte del principio, un esfuerzo para ver cómo tienes que modelar al tutor, para que tenga una actuación correcta con su tutorado, pero en el momento en que el tutor sabe cómo dar las pistas y no las soluciones, sabe cómo corregir, sabe cómo respetar y ayudar al compañero, entonces la pareja funciona y funciona bien”* (P8).

Los profesores dejan entrever las estrategias y mecanismos utilizados para facilitar a los tutores su actuación, en este sentido, dan cuenta del modelado a la hora de enseñar a plantear pistas o ayudas que indirectamente guiarán al tutorado en la respuesta. También destacan su mediación en el consenso de las respuestas, enriqueciendo la regulación de las parejas y la construcción de conocimientos, y además el seguimiento que se puede realizar a las parejas que presentan más necesidades de apoyo, debido a que la modalidad favorece un ritmo de trabajo bastante autónomo de los alumnos, donde los profesores deciden en quién o quiénes centrar ese seguimiento específico.

Para cerrar el presente apartado destinado a la intervención docente para apoyar la construcción de aprendizajes en el componente de la comprensión lectora, quisiéramos presentar además la visión que poseen los maestros de la evolución de sus alumnos en dicha área. A continuación, se presentan una serie de testimonios recogidos en los grupos focales, respecto a la valoración del programa y la metodología utilizada, en función de la comprensión y competencia lectora en general: *“para la competencia lectora sí que ha servido, primero por ejemplo porque los niños no estaban acostumbrados a trabajar las preguntas de inferencia, nunca lo habíamos hecho es la primera vez, por lo cual en las hojas hemos puesto y trabajado*

muchas preguntas de inferencia. Al principio resultaban difíciles, pero después poco a poco ya con la preparación de casa, ellos sí que se han ido acostumbrando a este tipo de preguntas” (P1); “yo pienso que depende de los alumnos, que en algunos críos sí que han mejorado todas estas habilidades relacionadas con la lectura y en otros críos nos hemos quedado simplemente con la motivación, y mejorado algo menos respecto a estas habilidades de lectura. Pero en todo caso, en estos últimos, conseguir un cambio en la motivación es mejor que nada. En algunos sí que han mejorado una barbaridad y han sacado provecho de la lectura y en otros hemos conseguido más motivación que nada, justamente porque están más desmotivados por las tareas escolares y que hayan estado motivados por esta actividad ya es un avance. Pero depende de cada niño, de sus circunstancias, de sus capacidades, de su situación” (P4); “los alumnos tutorados recibieron ayuda personalizada de un compañero más competente en lectura. Además sus compañeros tutores llegan con la ventaja enorme de haber realizado la ficha de lectura con anticipación en casa, con sus padres, por lo que les transmiten seguridad y también les transmiten la confianza y la cercanía de un igual, de un compañero. En este clima que se crea favorece un ambiente propicio para mejorar la competencia lectora. Por otra parte, también mejoran la competencia social y ciudadana, aprenden a aceptar ayuda y se relacionan más, ya que es una tarea cooperativa” (P6).

Así los profesores además de apuntar que se evidencian mejoras en la comprensión lectora y la competencia lectora en general, señalan algunos factores que explicarían el éxito alcanzado. Uno de ellos es el trabajo a través de preguntas que realmente promuevan la reconstrucción, reformulación o enriquecimiento del conocimiento, a través de los interrogantes de contenido inferencial o reflexión profunda que involucra el programa. También se destaca, en el caso del alumnado que presentaba una baja motivación y dificultad para implicarse en las actividades escolares, se ha conseguido una mayor motivación e involucramiento con el *Leemos en Pareja*. Se hace referencia además, al hecho de que el tutorado cuente con un mediador cercano, que le transmita confianza y seguridad, favoreciéndose así el clima de aprendizaje en el aula y este elemento ha sido destacado como decisivo, según los maestros, en los logros de la comprensión lectora, reconociéndose además el plus que significa que el alumno con mayor competencia posea un dominio previo del contenido del texto, al preparárselo con antelación y poder mediar en la construcción de aprendizajes de su compañero y de sí mismo. En este sentido, podemos agregar que también el alumno llega a la sesión con un dominio fuerte de la temática a trabajar y además su conocimiento se enriquece e incrementa con los intercambios que realiza con su tutorado y, de alguna manera, en mayor o menor grado le repercuten en su aprendizaje. En último lugar, pero también como un elemento de vital importancia, los docentes reconocen el valor de la cooperación como una competencia fundamental para la mejora de la

competencia social y ciudadana, enriqueciéndose a través de esta manera de trabajo la formación de los alumnos como miembros íntegros de una comunidad y la sociedad en general.

De esta manera, hemos presentado en este primer apartado, todas las evidencias que confirman y explican las mejoras en comprensión lectora por parte de los alumnos que han participado en el programa *Leemos en Pareja*.

A continuación, nos centraremos en presentar los resultados de una manera similar respecto a la fluidez y corrección lectora, y conocer los posibles avances que han presentado los participantes.

6.2. RESULTADOS EN RELACIÓN A LA FLUIDEZ Y CORRECCIÓN LECTORA.

Los resultados del constructo fluidez lectora en su conjunto, que serán presentados a continuación partiendo de la premisa que la fluidez lectora es una unidad multicomponente, por lo cuál en este caso y adecuando la investigación a las necesidades emergentes y características de los participantes, dicho constructo será abordado a través de diversos factores explicativos. En un primer momento, revisaremos los resultados de la evaluación de la velocidad lectora, posteriormente, se dará a conocer el análisis temporal en relación a los diferentes tipos de lecturas que se han desarrollado efectivamente en la sub-muestra analizada, seguidamente de un análisis de la interactividad de la pareja en la lectura PPP y finalmente contrastando dichos resultados con las intervenciones del profesor durante las lecturas en general.

6.2.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL

En relación al estudio cuasiexperimental, hemos valorado un componente de la fluidez lectora, el referido a la velocidad lectora. En primer lugar, se hace necesario conocer si el grupo destinatario de la intervención (GI) poseía diferencias iniciales con el grupo de comparación (GC). Al igual que en la comprensión lectora se han tratado ambos grupos como muestras independientes y se ha procedido a aplicar la prueba de Levene para conocer si existía igualdad de varianza, seguida de la prueba t-student para conocer si existían diferencias en los puntajes iniciales entre ambos grupos. Los resultados pueden observarse en la tabla 17.

Tabla 17. Resultados pre-test velocidad lectora, GI y GC.

Variable	Grupo	N	M Pre-test	SD	Levene	t	gl	p
VL	GC	120	46.52	19.52	.89	-4.68	245	.000
	GI	127	58.00	19.00				

Se evidencia a través de la prueba de Levene, que no existen diferencias de varianza entre el GC y GI ($p = .89$). La prueba t-student, por otra parte, nos indica que sí existen diferencias significativas entre los puntajes iniciales de ambos grupos $t(245) = -4.68$, $p < .01$, en relación a la variable velocidad lectora, y que el grupo de intervención parte de una media superior al grupo de comparación. Observamos que la situación se repite, al igual como antes constatamos en la comprensión lectora, pero como volveremos a señalar, nuestro objetivo se centra en conocer si los resultados del post-test será significativo para alguno de los grupos, producto de un análisis individual para cada uno de ellos.

Como también ya se ha comentado anteriormente, realizar investigaciones en el seno del aula es dificultoso, principalmente porque todas las variables en juego no pueden ser controladas por el investigador, presentándose situaciones como las detectadas en esta investigación donde los grupos parten de puntajes significativamente diferentes, pero que, sin embargo, dejamos constancia de ello ya que es la realidad del aula y de los centros que se encuentran involucrados en la propuesta del programa *Leemos en Pareja*.

Una vez presentados estos antecedentes, nos centraremos en conocer el impacto del programa *Leemos en Pareja* en el grupo de intervención y también en evidenciar la situación del grupo de comparación. Los resultados son presentados a continuación en la tabla 18.

Tabla 18. Resultados pre-test y post-test para GC y GI en función de la velocidad lectora.

Variable	Grupo	N	M Pre-test	SD	M Post-test	SD	t	p	d
VL	GC	120	46.53	19.51	58.14	19.00	-7.90	.000	.60
	GI	127	57.64	19.35	73.87	20.41	-12.35	.000	.82

Se puede evidenciar que ambos grupos muestran diferencias significativas entre las mediciones pre-test y post-test en la velocidad lectora. Atribuimos estas mejoras a que ambos grupos han sido partícipes de actividades que favorecían la práctica de la lectura en el aula y que claramente han repercutido en la mejora de sus índices de velocidad lectora. Además de todas estas actividades, el grupo de intervención ha sido destinatario del programa *Leemos en Pareja*.

Para profundizar en la magnitud de las diferencias evidenciadas e intentando encontrar algún dato que nos entregue alguna luz respecto a la repercusión de las intervenciones puestas en marcha, se ha calculado el tamaño del efecto para ambos grupos. Los resultados en este sentido nos indican que las mejoras obtenidas por el grupo de comparación se traducen en un tamaño del efecto mediano ($d = .60$) y para el grupo de intervención se evidencia un tamaño del efecto grande ($d = .82$). Estas diferencias en el tamaño del efecto se deberían a que a pesar de que el grupo de comparación alcanza un tamaño del efecto relevante de magnitud mediana, el

grupo de intervención reporta un tamaño del efecto grande, lo cual atribuimos a que todas las actividades implementadas en el aula para favorecer este componente, sumadas a las intervenciones puestas en marcha durante las 24 sesiones de lectura del *Leemos en Pareja*, ha tenido un impacto sin duda profundo en los logros alcanzados respecto a la velocidad lectora.

De esta manera, se acepta la hipótesis planteada para el primer objetivo de la fluidez lectora, respecto a que se esperaba una mejora en la velocidad lectora en todos los alumnos tanto del grupo de comparación, como en el de intervención, sin embargo se esperaba que los avances fueran mayores para el último grupo, tras participar del programa *Leemos en Pareja*.

Por otra parte, se hace necesario conocer los efectos del programa en la velocidad lectora en función del tipo de tutoría adoptada (fija o recíproca) para responder también a los objetivos planteados en este sentido. Los resultados de los análisis pueden visualizarse a continuación en la tabla 19.

Tabla 19. Resultados velocidad lectora del grupo de intervención en función del tipo de tutoría.

Variable	Tipo de Tutoría	N	M Pre-test	SD	M Post-test	SD	t/z	p
VL	Fija	104	60.45	19.58	78.44	18.73	-12.86	.000
	Recíproca	22	46.32	9.82	52.05	12.59	-2.38	.017

Al igual que para la variable comprensión lectora y para proceder con la máxima rigurosidad en relación a los resultados, se ha aplicado la prueba t-student para muestras relacionadas para el grupo de alumnos correspondiente a tutoría fija que superaban los 30 sujetos; y se ha aplicado la prueba no paramétrica W de Wilcoxon al grupo de tutoría recíproca. Los resultados arrojados nos indican para la tutoría fija: $t(104) = -12.86$, $p < .01$; y, para la tutoría recíproca, $z = -2.38$; $p < .05$. En ambos casos se evidencian avances estadísticamente significativos independientemente del tipo de tutoría asumida por los alumnos.

Estos cambios podrían atribuirse a la práctica de la lectura habitual, respecto a cada una de las lecturas implementadas en el programa (y se entiende que se toman en cuenta también las que desarrollan habitualmente en el aula a través del currículum en general), los tiempos estipulados y constantes dedicados a la tarea. En este caso vemos que la ejecución de un rol constante (en la tutoría fija) o la rotación de roles (tutoría recíproca), incidiría en el mismo grado en los logros evidenciados en el componente de la velocidad lectora.

Como los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre las medidas iniciales y finales en ambos grupos, confirmamos la hipótesis planteada para el objetivo en cuestión, referidas a que los alumnos participantes del programa *Leemos en Pareja*

obtienen avances estadísticamente significativos entre el pre-test y post-test en la velocidad lectora, independientemente de la modalidad de tutoría (fija o recíproca) implementada.

Así también, otro factor relevante en el cual profundizar y responder a nuestros objetivos de investigación, era conocer la implicancia del rol asumido por los alumnos respecto a la velocidad lectora. Los resultados obtenidos pueden evidenciarse en la tabla 20, entendiéndose que dicho análisis sólo puede abarcar a las parejas que ejecutaron la tutoría fija.

Tabla 20. Resultados velocidad lectora del grupo de intervención en función del rol asumido por los alumnos.

Variable	Rol	N	M Pre-test	SD	M Post-test	SD	t	gf	p	d
VL	Tutores	54	68.42	18.09	83.40	17.04	-7.87	53	.00	.85
	Tutorados	51	52.00	17.58	73.20	19.15	-10.70	50	.00	1.15

Se observa que los alumnos alcanzan resultados estadísticamente significativos en cualquiera de los roles ejecutados. Se puede apreciar que los alumnos que asumieron el rol de tutores alcanzaron avances estadísticamente significativos y con un tamaño del efecto por lo demás grande, $t(53) = -7.87, p < .01, d = .85$. Respecto a los tutorados también se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en relación a sus medidas iniciales y finales con un tamaño del efecto grande, por sobre 1, $t(50) = -10.70, p < .01, d = 1.15$

Apreciando los últimos resultados presentados en función del rol asumido por los alumnos, se confirma también la hipótesis planteada para el objetivo en cuestión: H4.2. Los participantes del programa *Leemos en Pareja* obtienen avances estadísticamente significativos entre el pre-test y post-test en la velocidad lectora, independientemente del rol asumido (tutor o tutorado).

Una vez ya evidenciados en su totalidad los resultados procedentes del estudio cuasiexperimental, respecto a la velocidad lectora como componente de la fluidez, se presentarán a continuación los resultados del proceso con el fin de aportar factores explicativos a las mejoras evidenciadas y para el conjunto del constructo de fluidez lectora.

6.2.2. RESULTADOS DEL PROCESO

Con el objetivo de aportar factores explicativos y temporales que se conjuguen con los hallazgos ya presentados, en el presente apartado abordaremos los resultados que han sido producto del seguimiento al proceso desarrollado durante la lectura de los textos, contrastándolos además con impresiones y testimonios de los protagonistas y agentes educativos implicados.

6.2.2.1. PRESENTACIÓN DE LOS SISTEMAS DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS EN FUNCIÓN DE LA FLUIDEZ LECTORA.

Para poder realizar un análisis en profundidad de la interactividad que pudiera aportar factores explicativos a los hallazgos encontrados se han planteado tres sistemas de categorías concebidos en las mismas condiciones y bajo los mismos fundamentos que los otros sistemas presentados anteriormente (5.1.2.1. Presentación del sistema de categorías para el análisis de la interactividad en la comprensión lectora). El objetivo de cada uno de ellos es: el análisis del tiempo dedicado a las lecturas que constituyen el programa; análisis de la interactividad de la pareja en la lectura PPP; y, intervenciones del profesor durante estos segmentos de lectura.

Como ya se ha señalado en el apartado anterior, dicho sistema de categorías fue valorado por los observadores con el fin de conocer su fiabilidad, en su conjunto con el sistema destinado a la comprensión lectora y el de intervenciones del profesor. Se obtuvo así, a través del coeficiente de Spearman un acuerdo excelente entre los tres jueces, obteniéndose una significancia en todos los casos por debajo de .01 (acuerdo entre juez 0 y juez 1=.00; juez 0 y juez 2= .00; juez 1 y juez 2= .00 , ver mayores especificaciones de los resultados en la tabla 13).

6.2.2.1.1. SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS TEMPORAL DE LAS LECTURAS

Para poder conocer los factores que podrían conjugarse en una mejora de la fluidez lectora, nos situaremos en todas las lecturas realizadas por los alumnos y calcularemos el tiempo total destinado a ellas y también respecto a las actuaciones que se derivaron de los patrones de cada una de las modalidades de lectura. Para ello, se hizo necesario plantear un sistema de categorías, que nos guiara con rigor en el proceso de registro de tiempos dedicados por los alumnos a dicha tarea.

El sistema de categorías que se presenta más abajo, contempla todas las lecturas y las actuaciones que se podrían hacer presentes durante la ejecución de éstas y que han sido definidas como en los otros sistemas planteados, de manera *post hoc*. Obsérvese el sistema de categorías temporales en la tabla 21.

Tabla 21. Sistema de categorías para el análisis temporal para la totalidad de las lecturas.

Segmentos	Dimensión	Categorías de Análisis
2.LECTURA TUTOR (LT)		2.1. T lee adecuadamente (con velocidad, entonación y ritmo apropiado) y t escucha activamente. 2.2. T lee adecuadamente (con velocidad, entonación y ritmo apropiado) y t no escucha activamente. 2.3. T no lee adecuadamente y t escucha activamente. 2.4.T no lee adecuadamente y t no escucha activamente.
3.LECTURA CONJUNTA (LC)		3.1. T y t coordinan la lectura antes de comenzar. 3.2. T y t se escuchan y se esperan. 3.3. T y t no se escuchan, ni se esperan. 3.4. t lee, pero T no lee. 3.5. T lee, pero t no lee.
4.LECTURA TUTORADO PPP (LTPPP)	4.1.Pausa y pista	4.1.0. t lee sin cometer errores. 4.1.1. t rectifica autónomamente su error/omisión. 4.1.2. T hace pausa y otorga tiempo; t rectifica. 4.1.3. T hace pausa, otorga tiempo y entrega pista/s; t rectifica. 4.1.4. T ofrece pista/s y t rectifica. 4.1.5. T realiza pausa, y T y t acoplan ideas rectificando el error. 4.1.6. T da la respuesta directa al error/ omisión; t rectifica.
7. LECTURA EXPRESIVA TUTORADO (LEt)		7.1.t lee adecuadamente y T escucha activamente 7.2.t lee adecuadamente y T no escucha activamente 7.3. t lee con dificultades y rectifica autónomamente sus errores/omisiones. 7.4. t lee con dificultades y T interviene. 7.5.t lee con dificultades y T no interviene

Como se aprecia, casi la totalidad de los segmentos de lectura están compuestos solamente por categorías, y se han planteado dimensiones sólo en la lectura PPP (ya que como se evidenciará posteriormente en el otro sistema, dicho segmento se compone de dos dimensiones y que en este caso se ha omitido una, porque ya se incluye su tiempo registrado en la dimensión pausa y pista), ya que al ser técnicas de lecturas fundamentadas en la literatura, poseen unos pasos de ejecución claros y con un guión cerrado. A pesar de ello, se plantearon una serie de actuaciones más, que aparte de la conducta deseada y reseñada en la literatura, podrían presentarse y donde en alguna de ellas el tutor tendría la oportunidad de mediar para apoyar al tutorado en su ejecución. Todas las categorías han sido ordenadas siguiendo los patrones utilizados en los otros sistemas creados, es decir, comenzamos por señalar la conducta que requerirá un mayor esfuerzo y desafío por parte del tutor y/o tutorado según cada lectura, hasta llegar a una conducta que no se constituye como un desafío, dejando entrever una actuación que sería la menos enriquecedora para la construcción de aprendizajes, en este caso para la mejora de la fluidez.

6.2.2.1.2. SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD EN LA LECTURA DEL TUTORADO PPP

El presente sistema hace referencia expresa al segmento “lectura tutorado PPP”, ya que es en esta lectura donde existen intercambios entre los alumnos, poniéndose en marcha apoyos o ayudas que pudieran encaminarnos a desvelar qué ocurre en el sí de las parejas, que se relaciona con los avances hallados. El sistema creado para el segmento “Lectura tutorado PPP”, se explica a continuación.

4. SEGMENTO: LECTURA TUTORADO PPP (LtPPP)

Durante dicho segmento de interactividad el tutor deberá seguir la dinámica de la técnica de lectura PPP (pausa, pista y ponderación), ayudando a su tutorado en los errores u omisiones que puedan cometerse en la lectura autónoma. Cuando el tutorado comete un error u omisión, el tutor le hará saber que se ha equivocado a través de una *Pausa*, tras dar unos segundos para que el tutorado pueda encontrar por sí mismo su error, el enseñante le dará una *Pista* si es que el aprendiz no ha logrado encontrar la equivocación anteriormente. Tras la rectificación del error por parte de tutorado, el tutor le entregará una *Ponderación*.

Ejemplo

t: (t ya se encuentra leyendo) “Cif, dos, ocho, cuatro, ocho”.

T: “Pausa”.

t: (espera un momento y sigue leyendo) “de, ce”.

T: “Pista, estas son siglas”.

t: “Ge y ce, ce y efe, de”.

T: “Bien”.

(Tutorado prosigue con la lectura).

Extracto: Pareja 4, sesión 2/3.

Y las dimensiones que componen este segmento se diferencian entre: “Pausa y Pista”, y “Ponderación” (una definición exhaustiva de cada una de las categorías de la lectura PPP se ofrece en el *Anexo*):

- **4.1. Dimensión: Pausa y Pista.**

Compuesta por siete categorías que se presentan a continuación y ordenadas en orden descendente de acuerdo al grado de desafío que requieren:

- 4.1.0. t lee sin cometer errores.
- 4.1.1. t rectifica autónomamente su omisión/ error.
- 4.1.2. T hace pausa y otorga tiempo; t rectifica.
- 4.1.3. T hace pausa, otorga tiempo y entrega pista/s; t rectifica.
- 4.1.4. T ofrece pista /s y t rectifica.
- 4.1.5. T realiza pausa, y T y t acoplan ideas rectificando el error.
- 4.1.6. T da respuesta directa al error/omisión; t rectifica.

- **4.2. Dimensión: Ponderación.**

La presente dimensión está compuesta por tres categorías.

- 4.2.1. T entrega una valoración afectiva emocional (elogios) ante la conducta de t.
- 4.2.2. T entrega una valoración efectiva no emocional (aprobación de contenido) ante la conducta de t.
- 4.2.3. T entrega una valoración efectiva involucrando un feedback a la respuesta.

El sistema de categorías en su conjunto se ilustra en la tabla 22, para su mejor comprensión.

Tabla 22. Sistema de categorías para el análisis de la interactividad en la lectura PPP.

Segmento	Dimensiones	Categorías de Análisis
4. LiPPP	4.1.Pausa y Pista	4.1.0. t lee sin cometer errores. 4.1.1. t rectifica autónomamente su error/omisión . 4.1.2. T hace pausa y otorga tiempo; t rectifica. 4.1.3. T hace pausa, otorga tiempo y entrega pista/s; t rectifica. 4.1.4. T ofrece pista/s y t rectifica. 4.1.5. T realiza pausa, y T y t acoplan ideas rectificando el error. 4.1.6. T da la respuesta directa al error/ omisión; t rectifica.
	4.2.Ponderación	4.2.1.T entrega una valoración afectiva emocional (elogios) ante la conducta de t. 4.2.2.T entrega una valoración efectiva no emocional (aprobación de contenido) ante la conducta del t 4.2.3. T entrega una valoración efectiva involucrando un feedback de contenido a la respuesta de t.

También se hizo necesario construir un sistema de categorías que pudiera ayudarnos a develar la tipología de las intervenciones que realizaba el profesor y sus destinatarios en el conjunto de los segmentos relacionados con la lectura en general (lectura tutor; lectura conjunta; lectura tutorado PPP; lectura final tutorado). A continuación se describe su composición.

6.2.2.1.3. SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS INTERVENCIONES DEL PROFESOR DURANTE LAS LECTURAS

El presente sistema se plantea para analizar las intervenciones del profesor que tienen lugar durante los segmentos destinados a las lecturas en el programa *Leemos en Pareja*. Es decir, los segmentos del antes de leer, de las lecturas en sí mismas (las 4 lecturas ejecutadas por los alumnos y que serán abordadas más adelante) y el segmento después de leer.

Así, respetando el orden asignado dentro del segmento 8: Intervención del profesor, la dimensión que reflejará las intervenciones del maestro durante las lecturas seguirá la secuencia temporal propuesta respecto a la totalidad de los segmentos del programa. Por lo cual, dicha dimensión se ha numerado como 8.2, ya que 8.1 estaba referida a las intervenciones del maestro antes de leer y 8.3. durante el después de leer.

La descripción del sistema de categorías, se presenta a continuación.

8.2. Dimensión: Tipo de intervención del profesor durante las lecturas (IP L).

Se concibe como la intervención del profesor en el seno de las parejas, durante el desarrollo de cualquiera de las cuatro lecturas contempladas en el programa: lectura tutor; lectura conjunta; lectura tutorado PPP; lectura final tutorado. Estas intervenciones pueden tener doble tipología, por un lado ir enfocadas a prestar ayuda respecto al desarrollo del programa en sí (pasos, secuencias, rol de tutor y/o tutorado) o ir en encaminadas en prestar apoyo en cuestiones relacionadas con el contenido del texto de lectura. Además, cada tipo de intervención, puede ir dirigida a la pareja en su conjunto, sólo al tutor o al tutorado. Además

puede ser implementada de manera autónoma por el profesor o por requerimiento de los alumnos.

Ejemplo

t: “Actividades complementarias” (tras terminar el después de leer, comienza a leer el siguiente apartado).
 P: Ahora tenéis que leer de nuevo.
 T: (La mira con asombro y dice) “Yo que sé” (en voz baja). “Abierto los fines de semana, puentes y festivos...” (Comienza a leer).
 t: (Observa a T y sigue la lectura con la vista).
 T: (Lee por veinte segundos y se acerca la profesora)
 T: ¿Pero quién es el que tiene que leer ahora? (Indica un cartel que está en la pared con el reloj del programa).
 T y t: (Miran y dicen) “El tutorado, ¡ahhh!” (Sonríen).
 P: ¿Quién es?
 t: (sonríe)
 P: ¡venga!
 t: (Comienza a leer por última vez el texto)

Extracto: Pareja 3, sesión 3/3.

La presente dimensión se constituye a su vez por dos categorías que son presentadas a continuación junto a sus sub-categorías (destinatarios y previsión de la ayuda).

8.2.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa *Leemos en Pareja*.

- 8.2.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera autónoma.
- 8.2.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.
- 8.2.1.3. T recibe ayuda del P, de manera autónoma.
- 8.2.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.
- 8.2.1.5. t recibe ayuda del P, de manera autónoma.
- 8.2.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.

8.2.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto.

- 8.2.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera autónoma.
- 8.2.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.
- 8.2.2.3. T recibe ayuda del P, de manera autónoma.
- 8.2.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.
- 8.2.2.5. t recibe ayuda del P, de manera autónoma.
- 8.2.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.

Para facilitar la comprensión del lector, se han plasmado la totalidad de segmentos, dimensiones y categorías para el sistema propuesto de análisis de la interactividad durante la lectura PPP, en la tabla 23.

Tabla 23. Sistema de categorías para el análisis de las intervenciones del profesor durante las lecturas.

Segmento	Dimensión	Categorías	Sub-categorías: Destinatarios y previsión de las ayudas.
8. Intervención del profesor (IP)	8.2. Tipo de intervención del P durante las lecturas (IP L)	8.2.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa <i>Leemos en Pareja</i> .	8.2.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera autónoma. 8.2.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente. 8.2.1.3. T recibe ayuda del P, de manera autónoma. 8.2.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente. 8.2.1.5. t recibe ayuda del P, de manera autónoma. 8.2.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.
		8.2.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto.	8.2.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera autónoma. 8.2.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente. 8.2.2.3. T recibe ayuda del P, de manera autónoma. 8.2.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente. 8.2.2.5. t recibe ayuda del P, de manera autónoma. 8.2.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.

A continuación pasamos a evidenciar los hallazgos arrojados por cada uno de los diferentes sistemas de análisis planteados.

6.2.2.2. RESULTADOS DE LOS SISTEMAS DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EN FUNCIÓN DE LA FLUIDEZ Y CORRECCIÓN LECTORA

En el presente apartado se procederán a presentar en orden, los resultados hallados a través de los diferentes sistemas de análisis planteados para desvelar las actuaciones que juegan un papel en el desarrollo de la fluidez y corrección lectora.

6.2.2.2.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS TEMPORAL DE LAS LECTURAS

En el presente apartado, se procederá a exponer los tiempos totales dedicados en cada segmento a cada una de las lecturas (lectura tutor; lectura conjunta; lectura tutorado PPP; lectura expresiva final), por cada pareja (P), en su conjunto y en el total de todas las lecturas, añadiéndose además los porcentajes correspondientes por segmento y de la totalidad de las lecturas.

Es necesario aclarar que, por supuesto, no todas las parejas realizaron las mismas lecturas durante todas las sesiones de trabajo y registro, ya que las lecturas eran elegidas por el profesor respecto al nivel de escolarización de cada grupo, temática, intereses y necesidades de los alumnos. Sin embargo, como nuestro objetivo actual no es comparar los tiempos de lectura entre las diferentes sesiones y alumnos participantes, sino aportar los tiempos que se conjuguen con la práctica de la lectura y cuantificar temporalmente algunas actuaciones relevantes para la comprensión y evolución de la fluidez nos centraremos en el análisis temporal de las cuatro lecturas realizadas por las 12 parejas, lo cual es presentado a continuación en la tabla 24.

Tabla 24. Distribución de los tiempos específicos de las parejas en función de las lecturas.

Segmento	Dimensión	C	PAREJAS												Tiempo Total *	%**
			P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12		
2. LT		2.1.	5'16''	5'7''	5'19''	1'3''	5'6''	1'34''	2'51''	1'52''	1'48''	7'47''	7'40''	7'	52'23''	75
		2.2.	39''	0	0	0	0	0	18''	29''	0	0	1'26''	0	2'52''	4
		2.3.	16''	18''	39''	1'39''	1'54''	1'23''	27''	1'22''	2'06''	1'56''	0	1'25''	13'25''	19
		2.4.	36''	19''	0	0	0	8''	0	18''	0	0	0	0	1'21''	2
		Total	6'47''	5'44''	5'58''	2'42''	7'	3'05''	3'36''	4'01''	3'54''	9'43''	9'06''	8'25''	70'01''(27%)***	
3.LC		3.1.	8''	25''	12''	3'14''	21''	0	8''	0	0	47''	16''	13''	5'44''	9
		3.2.	0	3'54''	1'09''	7''	46''	1'42''	49''	57''	1'03''	0	7'20''	1'34''	19,21	31
		3.3.	7'15''	33''	3'40''	9''	4'30''	24''	2'20''	13''	2'14''	5'48''	1'28''	5'36''	34,10	54
		3.4.	0	0	37''	3''	0	12''	44''	14''	9''	0	0	0	1,59	3
		3.5.	0	55''	0	0	11''	8''	0	0	4''	0	38''	0	1,56	3
		Total	7'23''	5'47''	5'38''	3'33''	5'48''	2'26''	4'01''	1'24''	3'30''	6'35''	9'42''	7'23''	63'10'' (24%)	
4.LtPPP	4.1. P y P	4.1.0.	4'39''	4'38''	5'25''	3'35''	4'37''	1'49''	2'51''	1'19''	2'08''	6'37''	6'23''	5'17''	49'18''	60
		4.1.1.	1'08''	18''	1'16''	27''	1'13''	51''	38''	15''	57''	1'31''	2'49''	2'47''	14'10''	18
		4.1.2.	24''	0	0	0	10''	0	0	0	28''	4''	0	48''	1'54''	2
		4.1.3.	1'31''	0	54''	0	0	0	0	0	37''	44''	0	21''	4'07''	5
		4.1.4.	0	12''	0	18''	6''	37''	30''	0	0	2'46''	49''	1'01''	6'19''	8
		4.1.5.	26''	0	0	0	13''	0	0	0	0	13''	0	10''	1'02''	1
		4.1.6.	43''	16''	7''	1'52''	35''	8''	32''	0	14''	21''	0	0	4'48''	6
		Total	8'51''	5'24''	7'42''	6'12''	6'54''	3'25''	4'31''	1'34''	4'24''	12'16''	10'01''	10'24''	81'38'' (31%)	
7. LEt		7.1.	3'11''	1'15''	2'56''	1'29''	2'06''	33''	0	0	0	7'31''	6'55''	5'55''	31'51''	65
		7.2.	1'04''	0	0	23''	1'21''	17''	0	0	0	0	0	0	3'05''	6
		7.3.	25''	9''	48''	18''	49''	33''	0	0	0	35''	1'08''	2'13''	6'58''	15
		7.4.	10''	0	0	15''	13''	21''	0	0	0	1'42''	1'02''	21''	4'04''	8
		7.5.	0	0	0	0	59''	23''	0	0	0	9''	37''	41''	2'49''	6
		Total	4'50''	1'24''	3'44''	2'25''	5'28''	2'07''	0	0	0	9'57''	9'42''	9'10''	48,47 (18%)	
TIEMPO TOTAL DE LECTURA (4 LECTURAS): 263'36''/4h, 23m, 36s (100%)																

*Los tiempos están expresados en minutos (') y segundos (").

** Los porcentajes corresponden al tiempo total de lectura para cada segmento.

*** Los porcentajes corresponden al tiempo de lectura del segmento en función del tiempo total de las 4 lecturas.

Como se observa en la tabla 24, la distribución de los tiempos en los segmentos de las tres primeras lecturas ha sido más o menos homogéneo. Sin embargo, en la lectura final, se evidencia un porcentaje menor debido a que algunas parejas no realizaron esta lectura ya que pasaban directamente al desarrollo de las actividades complementarias. A continuación, se presentan los resultados por la secuencia temporal de ejecución de las lecturas en el desarrollo de las sesiones.

1) Lectura Tutor

En relación al primer segmento de lectura, se puede evidenciar que el tiempo acumulado más relevante se sitúa en la categoría concerniente a *lectura correcta que hace el tutor, mientras el tutorado lo escucha con atención (2.1)*. Respecto a ello, al ser consultados los tutorados de la sub-muestra en las entrevistas, acerca de la utilidad de dicha lectura realizada por el tutor, han señalado: *“me ha servido porque si lees tú directamente no sabes el texto, ni la entonación y te va a resultar difícil, él sí porque ya la había preparado antes” (t, P1)*; *“sí me sirvió porque como seguía la lectura del tutor, aprendía a leer mejor” (t, P2)*; *“pues el primero leía y si yo no entendía una palabra que él la decía de una forma y luego yo la decía mal, ya lo sabría corregir y ya lo sabría pronunciar bien” (t, P9)*; *“me sirvió porque como seguía la lectura del tutor, aprendía a leer mejor” (t, P8)*; *“para comprenderlo mejor, porque lo leía con ella en voz baja y lo iba diciendo” (t, P6)*.

En este sentido, también los tutores plantean su impresión respecto a la lectura realizada: *“he mejorado porque lo trato de hacer lo mejor posible, como yo soy el que doy la muestra de la lectura” (T, P3)*; *“por ejemplo, como ellos estaban aprendiendo a puntuar, los puntos y las comas, para aprender a parar” (T, P7)*; *“sí me sirvió para mejorar sobretodo la comprensión de los textos, la lectura en menor grado. Cuando yo leía solo le servía al tutorado para que pueda ver cómo se pronuncian algunas palabras” (T, P2)*.

Creemos que este tipo de lectura podría influir en la comprensión lectora que alcanzan tanto tutores como tutorados, ya que el tutor entrega un modelo de lectura con entonación, pronunciación y velocidad adecuada, lo cual podría favorecer el mejor entendimiento del contenido por parte de él mismo y de su tutorado –al realizar una escucha activa-. Además este modelo correcto entregado, podría jugar un papel en la prosodia y la exactitud con la que el tutorado leerá el texto posteriormente como también apuntan los tutores. Y en general, el hecho de ser capaces, en el caso de los tutores, de leer con exactitud, velocidad, prosodia adecuada al texto y a la situación, se correlacionaría también favorablemente con los índices de velocidad cuantificados en el apartado anterior, señalándose que producto de todo ello la fluidez lectora se vería favorecida.

En dicho segmento de lectura (LT), también se evidencia con un porcentaje de tiempo acumulado (19%) mucho menor, la categoría donde *tutor lee con dificultades y sin embargo tutorado continúa escuchando con atención (2.3.)*, evidenciándose que los problemas de lectura (pronunciación, rectificación, prosodia) no fueron un impedimento para disminuir la atención que los tutorados prestaban a la lectura del tutor, lo cual se suma a la construcción de la comprensión del texto que realizaban los tutorados, en este segmento de lectura con audiencia.

2) Lectura Conjunta

Se observa que el porcentaje de tiempo más alto del presente segmento, se corresponde con la categoría referida a *que tutor y tutorado no se escuchan ni se esperan (3.3)*, a pesar de que en tiempo acumulado le secunda la categoría donde *el tutor y tutorado se escuchan y se esperan (3.2.)*. Evidenciamos, a través de otras fuentes de recogida de datos (entrevistas), que esta lectura ha sido reconocida como útil por los alumnos. Sin embargo, algunos también dejan de manifiesto la dificultad en su ejecución, como se refleja en los siguientes testimonios: “*eso es que me liaba mucho, entonces sólo oía un poco de Carmen también, pero no todo entonces se me quedaban algunas cosas, pero a veces sí me servía*” (t, P12); “*me sirvió pues porque él iba un poco antes, un poco más adelantado y yo si decía una palabra mal, el paraba y me decía que tenía una palabra mal y yo la tenía que corregir, entonces la corregíamos y luego seguíamos*” (t, P9); “*en la lectura conjunta no porque yo iba más adelantado o él más atrasado, nos confundíamos con facilidad y no se entendían las palabras*” (T, P2); “*él cuando me escuchaba le resultaba más fácil, así después se podía leer mejor*” (T, P8); “*yo tenía que escucharle y leíamos los dos juntos, si nos perdíamos no podíamos seguir, teníamos que volver a empezar o salir por la misma línea. Eso te ayudaba a volver a comprenderlo*” (T, P3); “*nos liábamos un poco, al principio era difícil, pero ahora ya es fácil, porque pues lo hemos hecho tantas veces*” (t, P10).

A pesar de la dificultad que se percibe en algunos de los testimonios en relación a la práctica de esta lectura y que queda en evidencia en el análisis temporal, los tutores y tutorados también dejan de manifiesto la utilidad de la lectura conjunta y cómo afrontaban las dificultades que se presentaron y que podrían haber contribuido en la mejora de la fluidez y comprensión de las parejas que lograban una coordinación en esta lectura. También en el último testimonio (t, P10) se deja de manifiesto que, la dificultad en la ejecución de la lectura, fue superándose con el desarrollo de las sesiones. Éste también podría conjugarse como un factor presente en las parejas que acumularon tiempos en la categoría donde tutor y tutorado se escuchaban y se esperaban al leer.

Otra categoría que quisiéramos destacar, aunque su acumulación de tiempo fue mucho menor, es la referida a *que tutor y tutorado coordinaban la lectura previamente (3.1.)*, pensamos que este factor podría corresponderse con el hecho que comentábamos anteriormente, ya que el rango de parejas que logró coordinarse durante la lectura conjunta, es decir, mantener esta coordinación inicial, es la que finalmente creemos acumuló este tiempo de escucha y espera entre ambos miembros que claramente favorecieron en una mejor ejecución de la lectura conjunta y queremos pensar también repercutió en el desarrollo de la fluidez y comprensión lectora. Un ejemplo de dicha categoría se presenta a continuación:

Ejemplo categoría 3.1.:

T: “Cuando tu vayas...” (T no acaba la frase).

t: “No, cuando tu vayas”(Indica con el dedo sobre el texto en la pantalla del tablet pc).

T: “Tú cuentas hasta cinco”.

t: “Cuando tu vayas por no te quedes, yo empiezo ¡vale!”.

T: “No te quedes con las ganas” (comienza a leer y hace una pausa, esperando a que t termine de leer el título).

t: “No te quedes con las ganas” (le sigue por un segundo de diferencia).

T: “Te gustaría ser protagonista en Junior” (espera a t).

t: “Te gustaría ser protagonista en Junior” (le sigue con un segundo de diferencia).

T y t: (Continúan leyendo)

Extracto: Pareja 2, sesión 2/3, - ver Anexo audiovisual, pista 15-

Queda en evidencia entonces la situación planteada respecto a la coordinación previa antes de la lectura, la posible constancia de esta situación en algunas parejas dejaría entrever una ejecución correcta de la lectura, en algunos casos. Por otro lado, encontramos la descoordinación de las parejas que no se pusieron de acuerdo o simplemente no se coordinaron en ningún momento en un mayor porcentaje.

3) Lectura tutorado PPP

Respecto al segmento de lectura donde el tutorado lee apoyado de la técnica de lectura PPP, se observa que la acumulación de tiempo más alta la registra la actuación cuando *el tutorado lee correctamente (4.1)*. Al ser consultados los alumnos por esta situación señalaron: *“no se me hizo complicada porque casi nunca fallaba y entonces no necesitaba, ni la pausa, ni la pista” (t, P3); “al principio me costaba pero después no porque estaba acostumbrada” (t, P6); “un poco al principio, pero ahora al final ya no me equivocaba” (t, P4); “al principio me costaba bastante, ahora dice Victoria (profesora) que el año que viene voy a ser el que mejor va a leer(t, P7)”*.

Se evidencia cómo los alumnos señalan que al principio de las sesiones cometían más errores, lo cual además dificultaba la puesta en práctica de la técnica, porque al tener que hacer muchas pausas o entregaban muchas pistas, complicándose el proceso como lo deja de manifiesto el siguiente testimonio de un tutorado: *“porque a veces cuando leía, sin querer me tocaba y yo volvía a empezar las frases. Iba leyendo muy a trozos” (t, P8)*. Sin embargo, los tutorados afirman en el párrafo anterior, que al ir transcurriendo las sesiones, la práctica de la

lectura en sí misma iba mejorando ya que fallaban menos, lo cual explicaría este alto porcentaje de tiempo en que los tutorados leían correctamente durante la lectura PPP. Por último, no podemos olvidar un factor condicionante y es que, el momento de la lectura, ya era para los tutorados la segunda lectura ejecutada, por lo cual creemos que este factor también jugó un papel en los tiempos de lectura favorables evidenciados.

En relación al segundo mayor porcentaje de tiempo acumulado, se hace presente la categoría referida a la *rectificación que los tutorados realizan autónomamente cuando han cometido un error o una omisión*. Se evidencia que antes de que el tutor pueda dar una pista o pista sobre el error u omisión cometido, los tutorados rectifican solos y continúan leyendo. Creemos que este factor se relaciona con el esfuerzo y la atención con la que leen, intentando hacerlo lo mejor posible. Un análisis en profundidad sobre las frecuencias de tiempos, en el sentido de la interactividad de la pareja que se producía en el seno de ellos será abordado en el apartado siguiente dedicado a esta lectura.

4) Lectura Expresiva tutorado

Pasando a la última lectura, primero que todo quisiéramos señalar que dicho segmento acumula menos tiempo que las otras lecturas, ya que hay parejas que no realizan esta lectura (P7, P8, P9), principalmente por el interés que muestran en pasar directamente a las actividades complementarias. Así y todo, podemos evidenciar en los porcentajes de tiempos acumulados, que la mayor presencia temporal es atribuida a la categoría referida a que *tutorado lee adecuadamente y tutor escucha atentamente (7.1)*. Ello nos confirma que la lectura se realizó en términos correctos y los tutorados realizaban esta lectura de acuerdo a los patrones esperados, luego de haber realizado y superado las etapas previas que contribuirían a su progresión en comprensión y también en el hecho de enmendar los errores anteriores, favoreciéndose así la velocidad, entonación, exactitud y prosodia. Así también lo dejan de manifiesto los tutores en los cuestionarios, quienes consideran que sus tutorados en un 90% de los casos leían mejor que las veces anteriores; y, los tutorados percibían también en un 100% que leían mejor que antes, apuntando en las entrevistas, que: *“practicaba y al final acabas mejorando”* (t, P2); *“creo que he mejorado porque cuando repetía la lectura me salía mucho mejor”* (t, P8); *“porque de tanto leer el texto ya sabía lo que venía”* (t, P10); *“yo creo que sí, porque antes me equivocaba más, luego al final también me equivocaba un poco pero no tanto”* (t, P12).

Podemos evidenciar, a partir de los testimonios, que las repeticiones en la lectura del mismo texto varias veces, contribuiría como señalan los tutorados, en tener menos errores, conocer la composición del texto en profundidad para mejorar la exactitud, velocidad y prosodia de la lectura, y también a tener una comprensión cabal del texto leído.

También observamos que la segunda categoría que acumuló mayor porcentaje de tiempo fue la referida a que *tutorado lee con dificultades pero rectifica autónomamente sus errores (7.3.)*. En este caso dicha situación refleja que los tutorados monitorizan y regulan su propio proceso de lectura, están atentos y conscientes de las faltas cometidas y reaccionan inmediatamente enmendando su error. Lo cual creemos fomentaría la exactitud lectora.

Respecto a las otras categorías que componían este segmento, puede evidenciarse que la acumulación de tiempo fue mucho menor a las categorías antes repasadas, por lo cual no nos detendremos en ellas, y sólo señalar que la repartición del tiempo (breve por lo demás) entre todas éstas fue más o menos homogéneo.

Para cerrar este apartado, creemos que es de vital importancia valorar el tiempo que los alumnos dedican a la práctica de la lectura en sí misma. Así hemos realizado un recuento del tiempo de lectura dedicado en las sesiones del *Leemos en Pareja* que, sin duda tiene una repercusión directa, creemos, en la fluidez lectora. Un conteo del tiempo total de las sesiones, tomando en cuenta todos los apartados que han sido analizados y dejando fuera los últimos minutos destinados a las actividades complementarias o autoevaluación, ya que su ejecución era relativa y los tiempos destinados también, nos arroja que en las 36 sesiones analizadas los alumnos trabajaron un promedio de 19 minutos por cada sesión, lo cual se traduce en 11 horas con 24 minutos como total dedicadas a esta actividad conjunta. De acuerdo a los tiempos contabilizados en las lecturas, los alumnos pasaron 4 horas con 22 minutos realizando las lecturas, en un porcentaje aproximado se traduciría en un 36% del tiempo de total de las sesiones analizadas, dedicadas solamente a la práctica de la lectura, jugando un papel relevante en el impulso del desarrollo de la fluidez y corrección lectora, y por ende también de la comprensión.

6.2.2.2.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD DURANTE LA LECTURA PPP

Como ya se ha señalado, este apartado se destinará a presentar los resultados de la interactividad de la pareja exclusivamente durante la lectura de tutorado con la técnica de lectura PPP.

En primer lugar, evidenciaremos las actuaciones que se han hecho presentes por parte de los alumnos durante el segmento de interactividad “lectura del tutorado PPP”. Para ello se presenta más abajo, un registro detallado para cada una de las categorías, en la sub-muestra de las 12 parejas, en las 36 sesiones analizadas, que se observan en la tabla 25.

Tabla 25. Frecuencias de aparición respecto al segmento LtPPP.

Segmento	Dimensiones	Categorías de Análisis	F	%
4. LtPPP (F= 505)	4.1.Pausa y Pista	4.1.0. t lee sin cometer errores.	191	43.02
		4.1.1. t rectifica autónomamente su error/omisión .	156	35.13
		4.1.2. T hace pausa y otorga tiempo; t rectifica.	13	2.93
		4.1.3. T hace pausa, otorga tiempo y entrega pista/s; t rectifica.	18	4.05
		4.1.4. T ofrece pista/s y t rectifica.	34	7.66
		4.1.5. T realiza pausa, y T y t acoplan ideas rectificando el error.	5	1.13
		4.1.6. T da la respuesta directa al error/ omisión; t rectifica.	27	6.08
		Total	444 (87.92%)	
	4.2.Ponderación	4.2.1.T entrega una valoración afectiva emocional (elogios) ante la conducta de t.	5	8.20
		4.2.2.T entrega una valoración efectiva no emocional (aprobación de contenido) ante la conducta del t	52	85.24
		4.2.3. T entrega una valoración efectiva involucrando un feedback de contenido a la respuesta de t.	4	6.56
		Total	61 (12.08%)	

Tras observar los resultados de la interactividad de la pareja durante la lectura PPP, queda en evidencia que el mayor porcentaje de frecuencias acumuladas corresponden a la dimensión “Pista y Pausa” con un total de 87.92% actuaciones. El porcentaje restante (12.08%) de frecuencias se atribuyen a la dimensión “Ponderación”, referida a los refuerzos que entregaban los tutores a sus tutorados cuando enmendaban un error u omisión. Se presentarán a continuación los resultados evidenciados en las presentes dimensiones, ordenadas de mayor a menor respecto al porcentaje de actuaciones registrado en cada una de las dimensiones.

1) Dimensión: 4.1. Pausa y Pista

En esta dimensión, podemos observar que la categoría que presentó el mayor porcentaje de frecuencia es la referida a que *el tutorado lee sin cometer errores* (43.02%). En este sentido podemos señalar que apuntamos las mejores evidencias, a que en primer lugar el tutorado ha recibido un modelo de lectura correcto por parte de su tutor (con un ritmo, entonación, pronunciación y velocidad adecuadas) por un período de tiempo relevante como lo ha dejado en evidencia el análisis temporal. En segundo lugar, el tutorado ya se ha enfrentado una vez al mismo texto en conjunto con su tutorado, lo cual también puede haber influido, creemos, aunque quizás de menor manera en este proceso, por los tiempos de descoordinación registrados en la lectura conjunta. Ambos factores, ya sea con influencias mayores o menores, pensamos se han conjugado para que el tutorado pueda alcanzar una lectura favorable en este segmento de lectura analizado.

Posteriormente a dicha conducta, le sigue en cantidad de actuaciones la categoría referida a que *el tutorado rectifica por sí mismo su error*, correspondiéndose con un 35.13% del total de las actuaciones para la dimensión. Este hecho, lo relacionamos directamente, cómo ya se ha señalado en el apartado anterior, con el proceso de monitorización y regulación que hace el propio tutorado de su lectura. Sin duda es un factor de gran importancia, porque vemos que se

relaciona directamente con los componentes de la fluidez lectora, como son la exactitud y prosodia y, por ende, otorgando una interpretación oral favorable del texto que repercutirá en la comprensión alcanzada sobre éste.

Se evidencia además en el análisis, que hay una acumulación de frecuencias, que alcanza el 15.77%, referidas a la mediación que realiza el tutor cuando el tutorado comete un error y no lo rectifica autónomamente. Nos referimos así a las siguientes categorías: *el tutor hace pausa, otorga tiempo y el tutorado rectifica; el tutor realiza pausa, otorga tiempo, entrega pistas y el tutorado rectifica; el tutor ofrece pistas y el tutorado rectifica su error u omisión; y, el tutor realiza pausa, para posteriormente tutor y tutorado acoplar rectificando el error*. Todas ellas, se caracterizan por la ayuda andamiada que realiza el tutor en cada caso para ayudar a su compañero a rectificar su error.

A continuación se presentarán dos ejemplos diferentes, que ilustran claramente estas categorías:

Ejemplo *categoría 4.1.3.*:

t: (La tutorada se encuentra leyendo) “Guiados por *Leif*”
T: (le toca el hombro)
t: “Por *Leif* e, e, eric, Erickson”
T: (Vuelve a tocarle el hombro) “Ahora léelo todo otra vez”
t: “Lef Erickson”
T: (Le indica sobre la pantalla) “Guiados, desde la coma, dilo todo otra vez”.
t: “Guiados por Lef Erickson”.
T: (Asiente con la cabeza).

Extracto: Pareja 1, sesión 1/3,- ver Anexo audiovisual, pista 16-

Ejemplo *categoría 4.1.4.*:

t: (La tutorada se encuentra leyendo el texto) “...Fernando Ribera volvió a hacer una gran carrera y consiguió llegar.” (es interrumpida por la tutora).
T: “Espera Sara”.
t: (continúa leyendo) “tercero a la meta”.
T: “En los puntos y en las comas hay que esperar un poquito, en las comas menos que en los puntos. ¡Venga, sigue! (le indica con el lápiz sobre el texto, el fragmento a leer).

Extracto: Pareja 6, sesión 1/3,- ver Anexo audiovisual, pista 17-

En los ejemplos, se evidencia en general como tutores y tutorados en su conjunto monitorizan el proceso de la lectura y lo regulan. Los apoyos entregados por los tutores se encaminan en afianzar dos componentes diferentes de la fluidez lectora, en el ejemplo 1, el tutor se centra en brindar pistas para mejorar la pronunciación del texto ya que la palabra leída no era correcta, entregando ayudas para que toda la frase fuera mejorada en su repetición, apuntando directamente a la exactitud lectora, lo cual además repercutiría en la comprensión que la tutorada alcanzará del texto. Por otra parte, en el ejemplo 2, la tutora se enfoca en brindar apoyos a la tutorada referidos a la prosodia en la lectura, cuando se percató que su compañera lee sin respetar los signos de puntuación. Esta aclaración, podría jugar un papel en el mejoramiento de la prosodia -como uno de los componentes de la fluidez-, y, en la comprensión lectora que alcance la alumna del texto, ya que la segmentación correcta de las frases podría

contribuir en el mejor entendimiento del contenido del manuscrito. En general, las actuaciones donde los tutores entregan pistas, jugarían un papel respecto a la exactitud, prosodia y comprensión lectora.

En relación a esta categoría, donde los tutores ofrecen pistas para que los tutorados puedan dilucidar sus errores u omisiones, estos últimos reconocen las ayudas y dan a conocer su opinión al consultarles en las entrevistas ¿qué hacían sus tutores cuando ellos cometían un error en la lectura PPP?: “cuando no encontraba el error el tutor me dio una pista y si la encontraba me daba un premio, me decía muy bien” (t, P3); “mi tutor me daba pistas o si no yo le decía vale que ya lo sé, y le decía por ejemplo sí tenía esta palabra mal, o él me decía para, porque la tienes mal y yo decía voy a empezar desde el punto y si la tenía bien, ya seguíamos” (t, P9); “no me costaba identificar los errores, el tutor me indicaba las pistas y yo acertaba, él me felicitada diciéndome bien o enhorabuena” (t, P2); “a veces me costaba, él me señalaba la pista y luego me daba el premio” (t, P1); “mi tutora me daba pistas, alguna vez me ha dado, pero pocas, casi siempre lo encontraba yo, por ejemplo cuando me daba pistas me decía, mira por ahí o por el otro lado” (t, P12).

Además, otra categoría que se hizo presente en el menor de los porcentajes, estaba referida a cuando el tutorado cometía un error y no lo rectificaba autónomamente, *el tutor entrega la respuesta directa a tutorado sobre el error cometido*. Sin embargo, no nos detendremos en ella porque como se evidencia su frecuencia es muy baja, posicionándose sobre ella otras actuaciones que creemos sí juegan un papel relevante en el afianzamiento de la fluidez lectora.

Para la presente dimensión, vemos como en general priman tres conductas clave: primero, que los alumnos lean correctamente; segundo, que cuando cometen errores, rectifiquen inmediatamente sin mediación de tutor; y en tercer lugar, vemos además que en los casos en que ello no sucede, existe una influencia de conductas referidas a que el tutor entregue ayudas ajustadas a cada situación particular y al tipo de error cometido, para que el seno de la pareja puedan rectificar la falta.

2) Dimensión: 4.2. Ponderación

Pasando a la otra dimensión que compone el segmento, encontramos la valoración que entrega el tutor cuando el alumno realiza una actuación correcta en la lectura PPP. Evidenciamos que casi la totalidad de las actuaciones las acumula la categoría, *el Tutor entrega una valoración efectiva de la respuesta o actuación de tutorado (4.2.2.)*. Analizando en específico dicha categoría, vemos que existen una serie de actuaciones que anteceden estas valoraciones, como puede evidenciar en la tabla 26.

Tabla 26. Registro de ponderaciones de la lectura tutorado PPP.

Dimensión	Categorías vinculadas	F	%
4.2. Ponderación	4.1.0. t lee sin cometer errores.	16	30.77
	4.1.1. t rectifica autónomamente su error/omisión .	19	36.53
	4.1.2. T hace pausa y otorga tiempo; t rectifica.	5	9.62
	4.1.3. T hace pausa, otorga tiempo y entrega pista/s; t rectifica.	6	11.54
	4.1.4. T ofrece pista/s y t rectifica.	6	11.54
Total		52 (85.24%%)	

De manera específica, se observa que las valoraciones efectivas entregadas por los tutores, están condicionadas en un gran porcentaje a dos actuaciones determinadas de la dimensión “Pausa y Pista”, cuando: *los tutorados rectifican sus errores de manera autónoma* y, también cuando *los tutorados leen correctamente*. Un ejemplo de ello se presenta a continuación:

Ejemplo categoría 4.2. vinculada a 4.1.4.:

t: “Amaral es el nombre de un grupo y *un* apellido de su cantante”

T: (le indica con el dedo sobre la pantalla del tablet -donde se está el texto- y mira a su tutorada).

t: “Un grupo y *el* apellido de su cantante (vuelve a leer). ¿Está bien?” (Pregunta en voz baja).

T: (Asienta con la cabeza y se le acerca cogiéndole un brazo) “¡Muy bien!”

Extracto: Pareja 12, sesión 1/3, - ver Anexo audiovisual, pista 18-

Creemos que la valoración que entrega el tutor ante estas conductas favorables, podría jugar un papel en la mayor presencia de éstas durante la lectura PPP, ya que cuando el tutorado lee correctamente y este hecho es reconocido por su tutor, será un estímulo para que éste siga leyendo favorablemente. Y en el caso de la rectificación, cuando el tutorado es capaz de darse cuenta de su error y corregirlo autónomamente y este hecho también es valorado por su tutor, creemos que refuerza la posibilidad de que esta conducta se repita, ya que para un próximo error el tutorado intentará posiblemente rectificarlo si sabe que este hecho es reconocido positivamente por su compañero. En caso contrario, de no ser reconocido este esfuerzo posiblemente existiría menor probabilidad de que el tutorado no rectificara su error, ya que no recibiría feedback de su actuación e incluso podría pensarse que el tutor no está atento a la lectura ya que no reconoce las actuaciones positivas ejecutadas por su compañero.

Las demás valoraciones planteadas en la dimensión ponderación, referidas a la *valoración efectiva emocional* y *efectiva con feedback*, presentan una presencia muy baja, respecto a la valoración antes repasada, desde luego tendrán una influencia en los alumnos, sin embargo no nos detendremos en ellas.

En resumen, creemos que las valoraciones realizadas sobre todas las actuaciones vinculadas a la dimensión Pausa y Pista, pueden jugar un papel fundamental de refuerzo en el mejoramiento de la fluidez lectora, en el sentido de favorecer conductas de corrección, rectificación y toma de consciencia de omisiones - errores cometidos, y en el marco del proceso de regulación y monitorización de la lectura por ambos miembros de la pareja.

6.2.2.2.3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN DEL PROFESOR DURANTE LAS LECTURAS.

En el presente apartado quisiéramos detenernos en la intervención del profesor durante todas las lecturas que contemplaba el programa *Leemos en Pareja*: lectura tutor, lectura conjunta entre tutor y tutorado, lectura del tutorado PPP y lectura expresiva final del tutorado.

Así, un esquema aclarador sobre los apoyos que entregaban los docentes mientras los alumnos realizaban la totalidad de las lecturas, se muestra a continuación en la tabla 27, registrándose las actuaciones a través de frecuencias de aparición y el porcentaje correspondiente a la dimensión.

Tabla 27. Intervención del profesor durante las lecturas.

Segmento	Dimensión	Categorías	Sub-categorías: Destinatarios y previsión de las ayudas.	F	%	
8. Intervención del profesor (IP)	8.2. Tipo de intervención del P durante las lecturas (IP L)	8.2.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa <i>Leemos en Pareja</i> .	8.2.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera autónoma.	2	33.33	
			8.2.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	1	16.67	
			8.2.1.3. T recibe ayuda del P, de manera autónoma.	1	16.67	
			8.2.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	2	33.33	
			8.2.1.5. t recibe ayuda del P, de manera autónoma.	0	0	
			8.2.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0	
			Total			6
		8.2.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto.	8.2.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera autónoma.	0	0	
			8.2.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0	
			8.2.2.3. T recibe ayuda del P, de manera autónoma.	0	0	
			8.2.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0	
			8.2.2.5. t recibe ayuda del P, de manera autónoma.	0	0	
			8.2.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0	
			Total			0

Se puede observar que todas las intervenciones del profesor se acumulan en una sola de las categorías, referida a que el “*Profesor entrega de ayuda respecto al desarrollo del programa*”, no registrándose ninguna intervención referida a que el “*Profesor brinda ayuda en relación al contenido del texto*”. Atribuimos también esta nula presencia de la categoría en 8.2.2., al hecho de que el tutor ya se ha preparado con antelación la hoja de actividad y la lectura en sí misma, por lo cual ante cualquier duda que presentara el tutorado, el tutor se encontraba preparado para responder y, en el caso de que fuera el enseñante el que presentara la duda, ésta ya habría sido despejada de manera autónoma o con la ayuda de un adulto (familia o profesor) durante la preparación del material.

En relación a la categoría que obtuvo toda la concentración de frecuencias, podemos señalar que las ayudas registradas respecto al desarrollo del programa, iban destinadas en cantidades homogéneas a ambos miembros de la pareja o solamente al tutor. Por lo demás, el número de intervenciones fue escaso, lo cual podría ayudar a explicar que sólo una categoría acumulara actuaciones. Unos ejemplos que nos ayudarán a clarificar esta situación son los que se presentan a continuación:

Ejemplo categoría 8.2.1.1.:

(T y t se encuentran desarrollando la lectura conjunta)

T y t: "...lo que los llevo a disolverse, cuando no encontraron quien respaldara su segundo trabajo. Poco después Juan conoció a Eva, por entonces estudiante de la escuela de arte y batería en un grupo..." (Tutora lee rápido y con tono de voz alto; tutorado lee con tono de voz bajo).

P: "Espera ahí Dairén, estás yendo muy rápido y a tu tutorado le cuesta llegar".

T: "Ah, vale".

P: "Que no lo oyes, no oyes cuando lee".

T: (Mira el texto).

P: "Tú Dani sí eso, se lo tienes que decir, espera un poco".

t: "Vale, se lo digo".

(t y T retoman la lectura).

Extracto: Pareja 11, sesión 1/3,- ver Anexo audiovisual, pista 19-.

Ejemplo categoría 8.2.1.4. :

T: "Pilar, ahora como lo hacemos, lee ahora ella sola"

P: "Habéis hecho la conjunta".

T: "Sí".

P: "Entonces ahora ella lee sola"

Extracto: Pareja 6, sesión 2/3, -ver Anexo audiovisual, pista 20-.

En los ejemplos anteriores se da cuenta de las intervenciones que realiza la profesora, en el primero haciendo referencia de manera espontánea a la ejecución de la lectura conjunta ya que la tutora no estaba respetando los patrones establecidos para dicha lectura y la docente media para que ambos alumnos sean consientes de que deben coordinarse en la lectura (escucharse y esperarse), dirigiéndose al tutor y tutorado. El segundo ejemplo, se refiere a una consulta puntual de la tutora respecto a la secuencia a seguir durante el desarrollo de las lecturas. En este caso la maestra interviene apoyando a la tutora para que se ejecute la lectura que corresponde. Vemos cómo en estos dos casos se distinguen, por una parte, la intervención de la maestra de manera espontánea al evidenciar una dificultad en la ejecución de las lecturas y la otra es más bien condicionada al requerimiento de los alumnos.

Podemos señalar, aunque con cautela, respecto a lo observado en la tabla 27, que no existe una prevalencia en el momento en que el profesor intervenía por decisión propia o por requerimiento de sus alumnos ya que ambas actuaciones han registrado una diferencia estrecha de actuaciones. En este sentido, debemos ser cautos antes de generalizar ya que como se ha evidenciado, las intervenciones registradas han sido escasas para el total de 36 sesiones y digamos 144 segmentos de lecturas ejecutados. Se puede atribuir esta baja incidencia de intervenciones a que los tutores poseían un dominio fuerte en la tarea a ejecutar y el contenido de la lectura, por lo cual al maestro no le fue necesario intervenir constantemente, ni tampoco fue requerido por los alumnos con una gran demanda.

Con todos los resultados presentados respecto a los mecanismos de mediación que se ponen en marcha para mejorar la lectura, las conductas evidenciadas, los tipos de lectura implementadas, los tiempos dedicados a la práctica de la lectura y la propia intervención del maestro para regular el proceso de lectura, pensamos que todo ello se conjuga positivamente al unísono con los componentes del constructo de fluidez lectora, permitiéndonos señalar que

realmente las mejoras constatadas en velocidad lectora se correlacionan con los hallazgos evidenciados y también se observarían mejoras reales a nivel del constructo de fluidez lectora, en los componentes de exactitud y prosodia.

A continuación pasamos a presentar los hallazgos de la sub-muestra de alumnos con dificultades y que han sido partícipes también del programa *Leemos en Pareja*.

6.3. RESULTADOS DEL ALUMNADO CON MAYORES NECESIDADES DE APOYO EN LA COMPRESIÓN LECTORA

En el presente apartado se presentarán los resultados del alumnado que ha participado en el programa *Leemos en pareja* y que presentaba dificultades en la comprensión lectora. En este sentido, nos centraremos en los alumnos que obtuvieron puntajes bajo 25 puntos en una escala de 100, en las evaluaciones iniciales de la comprensión lectora. En un primer momento, revisaremos los resultados del estudio cuasiexperimental de la comprensión lectora y de la fluidez lectora –en su componente velocidad lectora-. Posteriormente, para profundizar en los hallazgos cuantitativos, analizaremos dos casos de parejas donde alguno de sus miembros o ambos poseía dificultades, realizando un análisis del proceso que nos entregará pistas sobre la construcción de la comprensión lectora, y la fluidez y corrección lectora, a lo largo de las sesiones, contrastando estos datos con otras fuentes de información, como las entrevistas realizadas a los profesores y miembros de la pareja en cada caso.

6.3.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL EN RELACIÓN A LA COMPRESIÓN LECTORA

Los alumnos que puntuaron bajo 25 puntos en el test inicial de comprensión lectora y que además fueron derivados por sus profesores como alumnos con dificultades en ésta área, fueron 11 del total de la muestra compuesta por 127 estudiantes. Debido al reducido número del grupo y para obtener una mayor fiabilidad en los resultados que se proporcionaran, los datos han sido analizados a través de la prueba no paramétrica W de Wilcoxon, recomendada para muestras menores a 30 sujetos. Así, en la tabla 28 se pueden evidenciar las medidas halladas en el componente de la comprensión lectora en esta sub-muestra de alumnos con dificultades.

Tabla 28. Resultados CL de los alumnos con dificultades iniciales de comprensión lectora.

Variable	N	M Pre-test	SD	M Post-test	SD	z	p
CL	11	19.12	6.27	30.04	8.74	-2.93	.003

Los resultados muestran que todos los alumnos reportaron diferencias estadísticamente significativas entre sus medidas pre-test y post-test ($z = -2.93$; $p < .01$), lo cual indica que, el programa sumado a las intervenciones realizadas a través del currículum para favorecer la comprensión lectora, tuvieron un efecto muy positivo en los participantes, permitiéndoles alcanzar favorablemente aprendizajes en el área y superando con creces el puntaje que en éste estudio se había delimitado como muy bajo para hacer la clasificación de los casos respecto a sus puntajes iniciales (25 puntos).

Asimismo, a continuación, se presentará el análisis realizado respecto al rol que habrían asumido estos alumnos, señalándose como un factor a tener en cuenta que todos ellos formaban parte del grupo que desarrolló tutoría fija. En este sentido, debemos dejar en claro que la forma que utiliza el programa para crear las parejas es ordenar los puntajes de mayor a menor y dividir en dos partes iguales el listado, así los alumnos de la parte superior del listado se emparejan con los de la parte inferior, por ejemplo el alumno 1 será emparejado con el alumno 1 de la lista inferior. En estos casos, como se evidencia, más que primar dicha recomendación (que fue sugerida para cada niño con dificultades) ha primado el criterio del profesor, principalmente por la gran diferencia de puntajes que existían entre estos alumnos y sus compañeros que se encontraban en el promedio de ajuste, dándoles de esta forma a 5 alumnos la oportunidad de hacer de tutores de otros alumnos con dificultades, reconociéndoles además de la ventaja que podrían poseer sobre sus compañeros tutorados en relación a la competencia lectora, también en la competencia social. En la tabla 29 se pueden apreciar los hallazgos en función del rol asumido.

Tabla 29. Resultados de los alumnos con dificultades iniciales de CL, en función del rol asumido.

Variable	Rol	N	M Pre-test	SD	M Post-test	SD	z	p
CL	Tutores	5	23.42	2.39	33.14	7.72	-2.02	.043
	Tutorados	6	15.54	6.34	27.46	9.36	-2.20	.028

El análisis por rol deja en evidencia las diferencias reportadas entre las mediciones del pre-test y el post-test. En el caso de los tutores, se evidencian avances estadísticamente significativos entre ambas mediciones ($z = -2.02$; $p < .05$). Creemos, como hemos señalado anteriormente, que las actividades del programa *Leemos en Pareja* sumadas a las intervenciones que contempla el currículum respecto a la competencia lectora, han jugado un papel importante en esta evolución. Además del hecho, de que se ha dado la oportunidad a 5 alumnos con dificultades de ejercer el rol de tutores y éstos han aprendido enseñando a otros compañeros con necesidades de apoyo, potenciándose las oportunidades de aprendizaje para ambos miembros de la pareja.

Respecto a los alumnos tutorados, la situación es similar, se evidencia que todas las acciones implementadas para favorecer la comprensión lectora han tenido un impacto importante en los aprendizajes de estos alumnos que, por lo demás, poseían índices de comprensión lectora aún más bajos que sus compañeros tutores. En este sentido, los resultados indican que el grupo de los tutorados muestra diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones iniciales y finales ($z = -2.20$; $p < .05$).

De esta manera, podemos señalar que los alumnos que presentaban dificultades en iniciales en la comprensión lectora, independientemente del rol que asumieron en la tutoría entre iguales de carácter fijo, lograron avances estadísticamente significativos en sus índices de comprensión lectora.

En relación a las hipótesis planteadas para el objetivo del presente apartado, se pueden dar por comprobadas las tres que consistían en: H5.1. los alumnos participantes del programa *Leemos en Pareja*, que poseían dificultades iniciales de comprensión lectora, obtienen avances estadísticamente significativos entre el pre-test y post-test de dicha área; H5.2. los tutorados con dificultades iniciales de comprensión lectora, alcanzan avances estadísticamente significativos en la comprensión lectora; y H5.3. los alumnos con dificultades iniciales de comprensión lectora que asumieron el rol de tutores, alcanzan avances significativos en comprensión lectora.

A continuación, presentaremos en análisis cuantitativo para la fluidez lectora, específicamente para el componente de velocidad lectora.

6.3.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL EN RELACIÓN A LA FLUIDEZ LECTORA (COMPONENTE VELOCIDAD LECTORA)

Respecto a dicha variable, el procedimiento de análisis ha sido el mismo que se ha enunciado en el apartado anterior ya que la sub-muestra estaba constituida por los mismos 11 alumnos que habían sido asignados a este grupo, tomándose como referencia sus puntajes de comprensión lectora iniciales.

En primer lugar, evidenciaremos los resultados de la variable velocidad lectora como uno de los componentes de la fluidez lectora para la totalidad del grupo con dificultades iniciales de comprensión lectora. En la tabla 30 se pueden observar los resultados.

Tabla 30. Resultados de los alumnos con dificultades iniciales de comprensión lectora en función de la velocidad lectora.

Variable	N	M Pre-test	SD	M Post-test	SD	z	p
VL	11	31.20	12.56	64.37	25.98	-2.93	.003

Se observa que los alumnos con dificultades iniciales en el área, mejoran significativamente sus índices de velocidad lectora entre las mediciones pre-test y post-test ($z = -2.93$; $p < .01$). Ello hace pensar nuevamente que, todas las actividades implementadas regularmente en el aula, sumadas a las actividades del programa *Leemos en pareja*, incluyéndose las diferentes modalidades de lectura en pareja (lectura con audiencia, lectura conjunta al unísono, lectura PPP) implementadas, lograron en su conjunto impulsar a estos alumnos en la mejora de sus índices de velocidad lectora, como uno de los componentes de la fluidez lectora, gracias al tiempo dedicado en actividades relacionadas con la práctica de lectura, por ende viéndose favorecida también la comprensión lectora.

Para poder responder también a otro de los objetivos planteados, nos centraremos en el rol que cada uno de estos alumnos asumió durante las actividades, para conocer si esta variable pudo haber tenido alguna influencia en los niveles de velocidad lectora. Los resultados se ilustran en la tabla 31.

Tabla 31. Resultados de los alumnos con dificultades iniciales de comprensión lectora en función de la velocidad lectora y el rol asumido.

Variable	Rol	N	M Pre-test	SD	M Post-test	SD	z	p
VL	Tutores	5	28.60	11.89	66.56	25.87	-2.02	.043
	Tutorados	6	33.37	13.79	62.55	28.38	-2.20	.028

Los resultados respecto al rol asumido por los alumnos, dejan en evidencia que ambos grupos mejoran entre sus mediciones pre-test y post-test. Si bien las diferencias iniciales no son tan grandes como las evidenciadas para la comprensión lectora, llama la atención que los puntajes iniciales sobrepasan los 25 puntos y los tutorados mostraron tener índices más altos que sus tutores.

En relación a los tutores, los resultados indican que logran avances estadísticamente significativos entre las mediciones iniciales y finales ($z = -2.02$; $p = .043$). A pesar de que parten de unos puntajes menores a sus tutorados, en el post-test logran superarlos, puntuando con 4 puntos de ventaja por sobre sus compañeros.

Respecto a los tutorados, observamos entre ambas mediciones, sus puntajes alcanzan diferencias estadísticamente significativas ($z = -2.20$; $p = .028$). Creemos que las prácticas de lectura destinadas para cada uno de los roles y en su conjunto con las actividades del aula, pueden haber jugado un papel en estos logros.

De esta manera, y en relación con las hipótesis planteadas para el objetivo de la fluidez lectora –componente de la velocidad lectora– (O.6.) podemos confirmar las referidas a: H6.1 Los alumnos participantes del programa con dificultades iniciales de comprensión lectora,

obtienen avances estadísticamente significativos entre pre y post-test; H6.2. Los tutorados de este grupo, alcanzan avances estadísticamente significativos; y, H6.3. Los tutores, logran avances estadísticamente significativos entre sus medidas iniciales y finales.

A continuación, a través de los estudios de caso, se pretende desvelar cuáles serían los factores explicativos de estas mejoras en general y respecto a cada rol asumido, tanto en comprensión como también en fluidez lectora.

6.3.3. ESTUDIO DE CASO

Como ya se había explicado, con el objetivo de contrastar los datos del estudio cuasiexperimental respecto a la comprensión y fluidez lectora de las parejas que presentaban dificultades del aprendizaje en el área de la lectura, con otras fuentes que pudieran aportar datos explicativos respecto a las mejoras, se realizó un estudio de caso con dos parejas (de dos centros diferentes, pero de nivel escolar similar) pertenecientes a la sub-muestra de alumnos con bajos índices de comprensión lectora. Se responde así además, a nuestra pregunta de investigación referente a: *conocer cuáles eran las diferencias en la actuación de las parejas, específicamente del tutor, entre una pareja que se encontraba en el promedio de ajuste, en contraste con otras parejas donde uno o ambos miembros poseía necesidades de apoyo; y también conocer cuál era la gestión del aula del profesor en cada una de las situaciones, respecto al alumnado de la sub-muestra de las 12 parejas del promedio de ajuste en contraste a los casos que poseían mayores necesidades de apoyo.*

6.3.3.1. ESTUDIO DE CASO 1

La primera pareja se compone por una alumna de origen español (edad 8 años), cuya puntuación inicial en comprensión lectora se situaba dentro del promedio de ajuste, quien ejerció el rol de tutora y que asistía a 3º de primaria. Su tutorada también de 3º (edad 9 años), quien poseía dificultades iniciales de comprensión lectora, fue escolarizada en el país hace un par de años, es de origen magrebí, por lo cual no poseía un dominio profundo del uso de la lengua castellana. La pareja y el grupo en general durante la experiencia asumieron la tutoría fija.

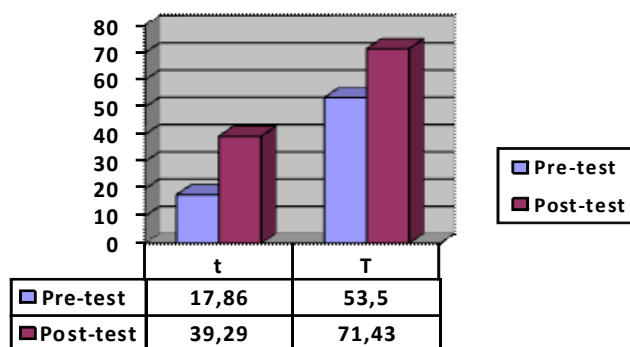
6.3.3.1.1. RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

A continuación se presentarán desde dos acercamientos los hallazgos para la comprensión lectora en el estudio de caso 1. Comenzaremos por presentar los resultados del estudio cuantitativo de las evaluaciones a dicha área, para continuar por el análisis de los datos del proceso, que nos aportarán pistas respecto a la interactividad de la pareja durante los segmentos dedicados a la comprensión lectora.

6.3.3.1.1.0. RESULTADOS CUANTITATIVOS

Respecto a la comprensión lectora, los datos son alentadores ya que ambas alumnas mejoran sus puntajes entre las mediciones iniciales y finales. En este caso, no se hará ningún cálculo de medias o significancia bilateral, ya que se trata solamente de dos casos, y en este sentido nos guiaremos por los resultados aportados con antelación por la sub-muestra de alumnos con dificultades de comprensión lectora. Se pueden observar los puntajes de las alumnas que conformaban la pareja, en el gráfico 1.

Gráfico 1. Resultados pre-test y post-test de la comprensión lectora, estudio de caso 1.



Queda en evidencia que ambas alumnas mejoran respecto a la comprensión lectora y su evolución es proporcional a sus puntajes iniciales, En este caso, se puede señalar que la tutorada avanza, al parecer ligeramente más que su tutora, por las ayudas ajustadas y el andamiaje entregado por su compañera. La tutora ha mejorado, gracias a la mediación que ha establecido para ayudar a su compañera con dificultades lo cual le ha permitido construir nuevos conocimientos y enriquecer los que ya poseía.

Pensamos, que en su conjunto las intervenciones implementadas a lo largo del currículum para promover la comprensión lectora más las actividades contempladas en el *Leemos en Pareja* para fomentar esta área, han jugado un papel fundamental en los apoyos y soportes entregados a estos niños para mejorar sus puntuaciones y promover aprendizajes.

A continuación se procederá con el análisis del proceso comprensión lectora, para enriquecer los datos que quedan en evidencia en los resultados cuantitativos.

6.3.3.1.1.1. RESULTADOS EN FUNCIÓN DEL ANÁLISIS DEL PROCESO

Con el objetivo de constatar cuáles eran las conductas que se hacían presentes durante las sesiones de lectura y que ayudarían a explicar los avances, se utilizó el mismo sistema de categorías creado para analizar la interactividad de la sub-muestra de las 12 parejas que se encontraban en el promedio de ajuste, en función de la comprensión lectora (apartado primero), pero estando abiertos a la posibilidad de añadir categorías que se hicieran presentes durante el

análisis de la individualidad de las parejas. En la tabla 32 se muestran los hallazgos para el presente análisis.

Tabla 32. Resultados de análisis de la interactividad en función de la comprensión lectora para el caso 1.

Segmento	Dimensiones	Categorías	Frecuencias	%	
AL (F=8)	1.1.IT	1.1.1. T activa intereses y motivaciones de su t en relación a la actividad.	0	0	
		1.1.2. T coordina el inicio de la actividad con t.	0	0	
		1.1.3. T comienza directamente con las actividades del antes de leer.	3	100	
	Total			3 (37.5%)	
	1.2. PH	1.2.0. t plantea de manera autónoma una hipótesis	0	0	
		1.2.1. T y t acoplan ideas y construyen la hipótesis.	0	0	
		1.2.2. T ofrece pistas, t plantea hipótesis.	0	0	
		1.2.3. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas planteando una hipótesis.	0	0	
		1.2.4. T entrega hipótesis construida a t.	0	0	
	Total			0 (0%)	
	1.3.RCP	1.3.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.	1	20	
		1.3.2. T y t acoplan experiencias previas y construyen una respuesta.	0	0	
		1.3.3. T entrega pista, t alcanza la respuesta.	2	40	
		1.3.4. T entrega pistas, T y t acoplan experiencias alcanzando la respuesta.	1	20	
		1.3.5. T entrega respuesta construida a t.	1	20	
Total			5 (62.5%)		
CT (F= 3)	5.1. t hace comentarios sobre el texto.	0	0		
	5.2. T y t realizan comentarios sobre el manuscrito.	2	66.67		
	5.3. T ofrece pistas, t realiza comentarios.	0	0		
	5.4. T ofrece pistas, t y T realizan comentarios sobre el texto.	0	0		
	5.5. T es quien realiza observaciones/comentarios sobre el manuscrito.	1	33.33		
Total			3 (100%)		
DL (F=54)	6.1. IGT	6.1.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.	0	0	
		6.1.2. T y t acoplan ideas y construyen una respuesta.	0	0	
		6.1.3. T entrega pista, t alcanza la respuesta.	0	0	
		6.1.4. T entrega pistas, T y t acoplan ideas alcanzando la respuesta.	0	0	
		6.1.5. T entrega respuesta construida a t.	0	0	
	Total			0 (0%)	
	6.2. CH	6.2.1. t comprueba hipótesis sin mediación de T.	0	0	
		6.2.2. T y t acoplan ideas y comprueban la hipótesis.	0	0	
		6.2.3. T ofrece pistas, t comprueba hipótesis.	0	0	
		6.2.4. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas comprobando la hipótesis.	0	0	
		6.2.5. T entrega respuesta construida sobre la comprobación de hipótesis a t.	0	0	
	Total			0 (0%)	
	6.3.RTC	6.3.1. t alcanza respuesta de manera autónoma.	2	33.33	
		6.3.2. T y t acoplan ideas construyendo la respuesta.	0	0	
		6.3.3. T ofrece pistas, t alcanza respuesta.	2	33.33	
		6.3.4. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas construyendo una respuesta.	0	0	
		6.3.5. T entrega respuesta construida a t.	0	0	
		6.3.6. T entrega pistas erróneas, t y/o T alcanzan respuesta incorrecta.	2	33.33	
	Total			6 (11.11 %)	
	6.4. FP	6.4.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.	1	2.38	
		6.4.2. T y t acoplan ideas para construir una respuesta.	2	4.76	
		6.4.3. T ofrece pistas, t alcanza respuesta.	6	14.29	
		6.4.4. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas construyendo una respuesta.	5	11.90	
		6.4.5. T entrega respuesta construida a t.	5	11.90	
		6.4.6. T no corrige respuesta errónea de t.	0	0	
		6.4.7. T entrega pistas erróneas, t y/o T alcanzan una respuesta final incorrecta.	3	7.14	
		6.4.8. Tutor/a colabora con tutorada/o en la expresión escrita de las respuestas	20	47.63	
	Total			42 (77.78%)	
	6.5. RPt	6.5.1. T y t acoplan ideas para resolver el problema/duda de t.	0	0	
		6.5.2. T ofrece pistas, t resuelve problemas/dudas.	0	0	
6.5.3. T ofrece pistas, T y t acoplan ideas para resolver problemas/ dudas.		0	0		
6.5.4. T entrega respuesta construida a t.		0	0		
6.5.5. T no sabe la respuesta		0	0		
Total			0 (0%)		
6.6. VR	6.6.1. T entrega una valoración afectiva- emocional (elogios, refuerzo social) ante la actuación favorable de t.	0	0		
	6.6.2. T entrega una valoración efectiva a través de la aprobación del contenido de la respuesta.	5	83.33		
	6.6.3. T entrega una valoración efectiva involucrando un feedback a la respuesta de t.	1	16.67		
Total			6 (11.11%)		

En relación a las actuaciones registradas para el presente caso, se debe señalar que la categoría “6.4.8.” ha sido creada específicamente para registrar las conductas de dicha pareja y que se ha denominado *Tutor/a colabora con tutorada/o en la expresión escrita de las respuestas*, y por lo demás se ha ubicado en la dimensión de “Formulación de preguntas (FP)”,

debido a que la expresión escrita de las respuestas se refería a los interrogantes planteados en dicha dimensión. Se puede evidenciar, que existe una alta concentración de frecuencias (47.63%) en la categoría creada, lo cual puede atribuirse a que la tutorada poseía muchas dificultades en la escritura (sintaxis y ortografía), por lo cual el apoyo de la tutora era permanente al momento de la escritura.

Cabe señalar que las dimensiones: *planteamiento de hipótesis (PH)*, *comprobación de hipótesis (CH)* e *integración general del texto (IGT)*, no presentaron frecuencia de conducta ya que las alumnas no resolvieron interrogantes de dicha tipología, aunque éstas estaban contenidas en la hoja de actividad, debido al ajuste que hizo la tutora con estas preguntas. Así también la dimensión de: *Resolución de problemas o dudas planteadas por el tutorado (RPT)* no registró frecuencias.

a) Antes de leer

En el presente segmento un 62.5% de las actuaciones se correspondió con la dimensión “Recuperación de conocimientos previos (RCP)”. Evidenciamos que el mayor porcentaje acumulado se correspondió con la categorías donde *la tutora entregó pistas para que su tutorada alcance la respuesta*. En porcentajes menores, pero homogéneos se hicieron presentes tres actuaciones vinculadas a que: *la tutorada autónomamente planteo una respuesta; la tutora entregaba pistas y luego acoplaba ideas junto a su tutorada para complementar la respuesta; y, la tutora entregaba la respuesta construida a su tutorada*. A continuación, se presenta un ejemplo de la categoría que más frecuencia acumuló en la presente dimensión.

Ejemplo Categoría 1.3.3.:

T: “A la hora de elegir un libro en la biblioteca ¿Os fijáis en las cubiertas del libro para elegirlo?” (Lee pregunta contenida en la hoja actividad).

t: (Observa el texto en silencio).

T: “Las cubiertas es esto” (Indica con la mano la portada y contraportada)

t: “Pues sí”

T: “¿Te fijas? ¿Lees esto para saber de qué va el libro?” (Indica el resumen de la contraportada).

t: “Ah, no”.

T: “¿Y esto, lo miras?” (Indica la portada del texto)

t: (Asienta con la cabeza)

T: “Sí”.

Extracto: Estudio de caso 1, sesión 2/3, - ver Anexo audiovisual, pista 21-.

En este sentido, las ocasiones en que la tutora pone en marcha estrategias para guiar la construcción de la respuesta a su tutorada, superan las instancias donde se puedan haber entregado de manera directa una respuesta. Creemos que el andamiaje ajustado y constante proporcionado por la tutora juega un papel en los avances que se han evidenciado, respecto a la comprensión lectora. Por lo cual, podríamos decir que una conducta frecuente en la pareja, es que cuando la alumna no alcanza la respuesta de manera autónoma, la tutora pone en marcha una serie de mecanismos para apoyar y guiar el planteamiento de una respuesta por parte de la

tutorada. Somos conscientes de que también la tutora podría recurrir a entregar una respuesta construida, pero tomando en cuenta además las dificultades de comprensión oral de la tutorada, pensamos que, en este sentido, la entrega de dicha respuesta se entendería como una estrategia puesta en marcha por la tutora para favorecer el entendimiento de su compañera cuando ya no posee herramientas o considera que no puede mediar para facilitar el aprendizaje. Sin embargo creemos necesario preveer estas situaciones con antelación por parte del profesor, por ejemplo a través del acompañamiento previo que pueda realizar con la tutora para anticipar dificultades y ajustar las preguntas o contenido de la hoja de actividad.

El porcentaje restante acumulado en el segmento “Antes de leer” se atribuyó a la dimensión “Introducción al desarrollo de la tarea (IT)” y específicamente referida a la categoría que hacía mención con el hecho de que *la tutora (o tutorada) comenzaban directamente con el desarrollo de la actividad*. Es decir, cuando la maestra señalaba que era el momento de comenzar, sin ponerse de acuerdo antes o comentar aspectos del texto o de la actividad fuera del guión de la hoja las alumnas comenzaban a leer el apartado antes de leer.

En general, pensamos que un factor que puede haber jugado un papel, además de las estrategias que pone en marcha la tutora para que su tutorada pueda recuperar conocimientos previos, tiene que ver también con que las alumnas realizan el apartado antes de leer en un 100% de las sesiones observadas, lo cual influye en la anticipación y previsión que ya realizan sobre el texto en general, lo cual podría tener repercusiones directas en la construcción de la comprensión lectora al momento de la realización de las lecturas posteriores.

b) Comentarios sobre el texto

En dicho segmento, solamente se registraron conductas en dos de sus categorías, las referidas a: *ambos miembros de la pareja realizan comentarios sobre el texto y la tutora es quien realiza las observaciones/comentarios sobre el manuscrito*. En este caso, la primera categoría es la que registra mayor porcentaje, sin embargo hay una diferencia estrecha que la separa de la categoría siguiente. Al ser una categoría emergente, debemos tomar en cuenta que estas actuaciones no estaban previstas por las alumnas, sin embargo, podemos señalar que la mayor acumulación de frecuencias coincide con lo detectado en el análisis de la sub-muestra de las 12 parejas presentado en el apartado 5.2., en el sentido de que a la hora de hacer comentarios sobre el texto ambos miembros de la pareja se ven involucrados y, de alguna manera, rompen el guión de la actividad, que es lo que se espera gradualmente en las sesiones a causa del interés que le despierta comentar determinados elementos del texto después de las lecturas o bien despejar algún tipo de duda surgida o que se desee anticipar.

c) Después de leer

Respecto al presente segmento, daremos a conocer las dimensiones ordenadas de mayor a menor porcentaje de recurrencia, en relación a las dimensiones que la componen. Así, en primer lugar encontramos la dimensión “Formulación de preguntas sobre el contenido del texto (FP)”. Como ya hemos explicado anteriormente, la categoría que se constituía por la *colaboración de la tutora expresión escrita de las respuestas de su tutorada*, fue la que registró el mayor el porcentaje de actuaciones.

Quisiéramos destacar también, otras tres categorías que se presentaron de una manera más o menos homogénea y que fueron las referidas a: *la entrega de pistas por parte de la tutora para orientar la respuesta de la tutorada; el acoplamiento de ideas de ambas alumnas después de la entrega de pistas por parte de la tutora; y la entrega de la respuesta construida por parte de la tutora*. Vemos que, dos de estas tres actuaciones, están referidas a entregar apoyos para que la tutorada pueda alcanzar por sí misma la respuesta, quedando en último lugar la entrega de la respuesta construida. Pensamos que ello ocurre cuando la tutora prevé que no posee herramientas para mediar, como ya se ha explicado en el análisis del segmento antes de leer.

A continuación se ilustra a través de dos ejemplos, las categorías que tienen relación con la mediación que realiza la tutora con su tutorada:

Ejemplo categoría 6.4.4.:

T: “¿El billete es comprado el mismo día en que se va a realizar el viaje? (Lee la pregunta de la hoja de actividad)”

t: “¡Sí! (mira a la tutora), ¿No?” (Mueve la cabeza horizontalmente).

T: “A ver, espera, aquí pone 15 de mayo (indica con el dedo sobre el texto) y pone 18 de mayo”.

t: “No” (mueve la cabeza horizontalmente)

T: “No, porque pone 15 de mayo” (dicta la respuesta)

t: (Escribe).

Extracto: Estudio de caso 1, sesión 1/3, - ver Anexo audiovisual, pista 22-.

Ejemplo categoría 6.4.3.:

T: “¿Cuál es el trayecto que va a realizar la persona que ha comprado este billete?” (Lee la pregunta de la hoja de actividad).

t: “No sé” (Busca en la hoja de actividad la pregunta).

T: “¿Cuál es el trayecto que va a realizar la persona que ha comprado este billete? (Vuelve a leer la pregunta de la hoja de actividad).

t: Mmm..(Se queda en silencio por unos segundos)

T: ¿De dónde a dónde?

t: ¡Ah! De Valencia a Barcelona.

Extracto: Estudio de caso 1, sesión 1/3, - ver Anexo audiovisual, pista 23-.

En este sentido, se observa como la tutora complementa (acopla) las respuestas de la tutorada para construir una respuesta adecuada y completa para responder al interrogante formulado. Se evidencia también, que entrega pistas de tipo gestual y también verbal para facilitar la comprensión de las preguntas contenidas en la hoja de actividad que son de difícil entendimiento para su compañera debido a que contienen términos que la tutorada no conoce, facilitando y poniendo en marcha estrategias auténticas para la construcción de aprendizajes.

Pasando a la segunda dimensión registrada, “Valoración de las respuestas (VR)”, sus categorías concurren en dos actuaciones. Por una parte, el porcentaje mayor acumulado lo registra la actuación *de la tutora al entregar una valoración efectiva a través de la aprobación del contenido de la respuesta*, correspondiéndose con un 83.33% de las categorías totales para el segmento y el porcentaje restante se atribuyó a la categoría, *el tutor entrega una valoración efectiva involucrando un feedback a la respuesta del tutorado*.

La distribución de las valoraciones efectivas vinculadas a las actuaciones que le antecedieron se puede visualizar en la tabla 33.

Tabla 33. Distribución de las valoraciones en las demás categorías vinculadas, estudio de caso 1.

Dimensión	Categoría 6.6. VR	Categorías vinculadas	F	%
6.6. Valoración de las respuestas (F = 6)	6.6.2. Tutor entrega una valoración efectiva a través de la aprobación del contenido de la respuesta.	6.3.1. t alcanza respuesta de manera autónoma	1	20
		6.3.3. T ofrece pistas, y t alcanza respuesta.	1	20
		6.3.6. T entrega pistas erróneas a t y este alcanza respuesta incorrecta.	1	20
		6.4.3. T ofrece pistas y t alcanza la respuesta.	1	20
		6.4.4. T ofrece pistas, y T y t acoplan ideas construyendo una respuesta.	1	20
		Total	5 (83.33%)	
	6.6.3. T entrega una valoración efectiva involucrando un feedback a la respuesta de t.	6.3.3. T ofrece pistas, y t alcanza respuesta.	1	100
		Total	1 (16.17%)	

Como se observa, las *valoraciones efectivas a través de la aprobación de contenido* se han distribuido de manera homogénea, registrando sólo una frecuencia en cada una de las categorías a las que se ha vinculado. Podemos afirmar, independientemente de la dimensión en que se enmarque cada categoría, que la tutora entregó una ponderación efectiva de valoración del contenido de la respuesta cuando: *la tutorada alcanzó una respuesta de manera autónoma*; y, cuando *la tutorada planteó una respuesta después de las mediación realizada por su tutora (a través de la implementación de pistas; y, pistas y acoplamiento)*.

En este sentido, visualizamos que la tutora reforzó todas aquellas actuaciones (independientemente de la dimensión) que se referían a que la tutorada alcanzara una respuesta (con o sin mediación previa), lo cual creemos que probablemente ha repercutido en la motivación de la alumna para hacer un esfuerzo y construir una respuesta. Ello también podría incidir en que las conductas que han sido reforzadas puedan volver a presentarse.

Pasando a la tercera y última dimensión en acumulación de porcentajes en el segmento “Después de leer”, encontramos la que hace referencia a la “Relación entre el texto y conocimientos previos (RTC)”. Ésta registró frecuencias de igual tamaño en tres de sus categorías: *la tutorada alcanza la respuesta sin mediación de la tutora*; *la tutora ofreció pistas para orientar la respuesta de su tutorada*; y, *la tutora entregó pistas erróneas y, tutorada y/o tutora alcanzaron una respuesta incorrecta*. Además de destacar las respuestas entregadas

autónomamente por la tutorada y valorarlo enormemente ya que somos conscientes de las dificultades asociadas de la menor, destacamos también los mecanismos de apoyo puestos en marcha por su tutora para orientar su respuesta y, en este sentido, nos referimos a las pistas verbales y no verbales utilizadas y quisiéramos detenernos para ello en la última categoría reseñada. Se detecta así, que en la categoría referida *entrega de pistas erróneas por parte de la tutora, y la construcción de respuesta incorrecta por parte de la tutora y/o tutorada*, ocurre en este caso cuando ésta no comprende en profundidad la pregunta y al intentar facilitar el entendimiento de su tutorada se crea una confusión en la interpretación de la pregunta tal como se refleja en el ejemplo siguiente de la situación:

Ejemplo categoría 6.3.6.:

T: “Con un Cd o DVD (lee el encabezado de la pregunta de la hoja de actividad y se detiene a preguntar a la tutorada) ¿Sabes lo qué es?”

t: “Sí” (Asiente con la cabeza).

T: “Un CD con los títulos (Hace gestos con sus manos imitando un cuadrado y continúa leyendo la pregunta). Con una película puedes, comprarlo, bajarlo de internet, alquilarlo, pedirselo a un amigo ¿Sabes qué es todo esto? ¿Qué es comprarlo?”

t: “Comprarlo”

T: “¿Bajarlo de internet?”

t: “Sí, bajarlo a” (no acaba la frase, tutora la interrumpe).

T: “¿Coges el internet y lo bajas en un disco?”

t: “No”.

T: “¿Cómo?”

t: “Meterlo”.

T: “¡No!, bajarlo de internet es, en el ordenador con el disco pones internet y lo bajas”.

t: “(Asiente con la cabeza)”.

T: “Alquilarlo”.

t: “Pues alquilarlo es por ejemplo..”(Es interrumpida por la tutora).

T: “Como comprarlo, pero que luego lo tienes que devolver”.

t: “Sí”.

T: “Pedírselo a un amigo”.

t: “Sí”.

T: “¿Qué soléis hacer vosotros?”

t: “Pues comprarlo”.

T: “Comprarlo”.

t: (Escribe la respuesta).

T: “¿Cuáles son las ventajas de esta opción?”

t: “¿Cómo?”

T: “A ver ¿cuáles son las ventajas? (pasan unos segundos en silencio). Eso es que no lo entiendes. ¡A ver! ¿Qué cuáles son las ventajas?, es que es ¿ qué es mejor? O sea, lo mejor es pedirselo a un amigo porque no pagas nada”.

t: “Uhhh” (asienta con la cabeza)

T: “Ni haces nada, pues pedirselo a un amigo (le indica con el dedo que apunte la respuesta). Coma, coma, pedirselo a un amigo” (le dicta).

Extracto: Estudio de caso 1, sesión 1/3, - ver Anexo audiovisual, pista 24-.

Puede evidenciarse que a pesar del error que comete la tutora al explicar el contenido de la última pregunta, ella pone en marcha una serie de mecanismos que facilitan la comprensión de su tutorada, utiliza la ejemplificación, entrega aclaraciones y finalmente cuando debe explicar el contenido de la última pregunta, se confunde. Sin embargo, más allá del error cometido, se destaca la mediación previa de la tutora en la construcción del significado contextual de los conceptos y términos que eran ajenos a la tutorada y ella no comprendía, debido a que proviene de otro país.

En general, se puede señalar, a partir de las observaciones realizadas al caso 1, que la tutora busca y pone en marcha diferentes estrategias que ayuden a su tutorada a plantear las respuestas por sí misma. A pesar de que en ocasiones ésta pueda dar la respuesta construida, se debe tomar en cuenta el gran desafío que enfrenta la tutora al resolver la hoja con su compañera, ya que ésta última posee dominio de vocabulario pero muchas veces no conoce el significado cultural y contextual de las palabras o formas de expresión y es aquí donde su tutora intenta mediar casi en todas las ocasiones para facilitar su comprensión. Incluyéndose también dentro de estas estrategias de apoyo, el momento en que la tutora entrega pistas erróneas para resolver los interrogantes (debido a posiblemente a una variedad de factores: carencia de conocimiento en el tema; no solicitar ayuda al profesor, familia o compañeros al momento de estudiar la hoja; o no haber preparado el material previamente), se reconoce en general el hecho de que en la mayor parte del tiempo entrega pistas, insinúa, da claves (verbales y gestuales), y por el contrario no se entrega con frecuencia la respuesta construida, atribuyéndose esta última actuación a la previsión de la tutora de no poseer herramientas de mediación frente a un contenido determinado que sería difícil de comprender por parte de su compañera. Se ha evidenciado en este proceso, que la tutora agotaba todos los recursos para que su tutorada encontrara por sí misma el significado y respuesta al interrogante, como se ha podido visualizar en los ejemplos planteados anteriormente. En estos casos, como ya hemos señalado antes, es necesario la orientación y acompañamiento previo que debe realizar el profesor con la tutora para anticipar estas actuaciones y enriquecer el repertorio de herramientas de mediación que posee la alumna, durante la preparación de la hoja de actividad.

Al ser consultada la alumna tutorada en la entrevista, sobre la resolución de los interrogantes durante el apartado después de leer, deja en claro el apoyo recibido de su tutora: *“no me resultaba complicado resolverlas, porque la tutora me ayudaba”*. Cree además que su tutora también aprendió: *“sí, aprendió de lo que me explicaba”*.

Por su parte, la tutora plantea respecto a la resolución de preguntas del apartado después de leer: *“a la tutorada a veces le costaba resolver las preguntas, así que yo tenía que indicarle cómo resolverlas”* También respecto a las ayudas que ajustaba para favorecer el aprendizaje de su tutorada, señala: *“algunas preguntas las tenía que cambiar porque María no las entendería, pero antes de la sesión la profesora me ayudó”*. Finalmente, respecto a los logros propios apunta: *“me sirvió todo, ya que he tenido que leer más lecturas y he mejorado mucho”*.

A continuación, pasaremos a abordar como se presenta en esta pareja, la situación respecto a la fluidez lectora y las actuaciones asociadas a esta área.

6.3.3.1.2. RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LA FLUIDEZ Y CORRECCIÓN LECTORA

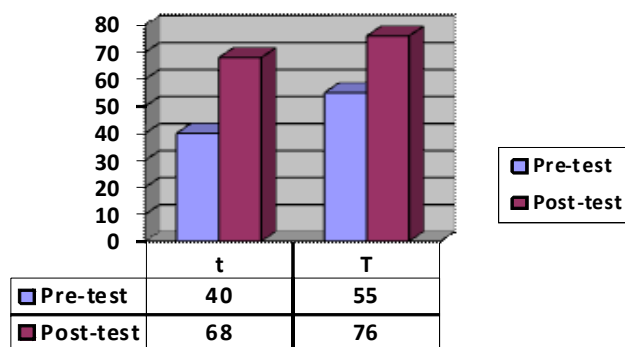
En el presente apartado se presentarán los resultados para el constructo de fluidez lectora, desde un acercamiento cuantitativo de los resultados de su componente velocidad lectora y también desde el análisis de los datos recogidos en el proceso (análisis temporal, interactividad en la lectura e intervención del profesor).

6.3.3.1.2.0. ACERCAMIENTO CUANTITATIVO A LOS RESULTADOS

Los datos de la presente área, al igual que para la comprensión lectora son alentadores, específicamente para su componente cuantificado, la velocidad lectora. Al igual que en la variable anterior no haremos ningún cálculo para conocer si existen diferencias significativas entre los puntajes, ya que se trata sólo de dos alumnos y, en este sentido, poseemos el referente de la sub-muestra de alumnos con dificultades en el área de la comprensión lectora cuyos avances han sido significativos para dicho componente.

Así, nos guiaremos por los puntajes evidenciados en cada uno de los miembros de la pareja, respecto en sus medidas iniciales y finales, como se ilustran en el gráfico 2.

Gráfico 2. Resultados pre-test y post-test en función de la velocidad lectora, estudio de caso 1.



Podemos observar como ambas alumnas mejoran sus puntajes en las mediciones post-test respecto a la primera medición. En el caso de la alumna con necesidades de apoyo su incremento se traduce en 28 puntos, y en el caso de la tutora 21 puntos. Aunque ambos avances se encuentran en parámetros cercanos, es posible que gracias a toda la práctica de lectura realizada en el aula, más las lecturas realizadas en conjunto y a la ayuda constante recibida y entregada, ello se haya traducido en el incremento en sus puntajes, viéndose a simple vista más beneficiada la alumna tutorada, que era la que poseía más dificultades. Además, a través de las

ayudas andamiadas durante la lectura (lectura con audiencia, lectura conjunta, lectura PPP, lectura final) se han fomentado de manera relevante los índices de velocidad lectora de la tutorada y también de la tutora que a través de estas estrategias también ha mejorado.

Presentados como referencia los resultados cuantitativos respecto a uno de los componentes del constructo, pasaremos a mostrar un panorama general de las lecturas en un análisis temporal, con el objetivo de poder aportar evidencias de la posible evolución de la fluidez lectora.

6.3.3.1.2.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS TEMPORAL DE LAS LECTURAS.

En el presente apartado se realizará un conteo de los tiempos dedicados a las lecturas, con el fin de enriquecer nuestra comprensión acerca de las actuaciones realizadas por las parejas con más necesidades de apoyo y conocer en profundidad la extensión de tiempo dedicado a diferentes conductas que pueden favorecer o también obstaculizar el desarrollo de la fluidez lectora. En la tabla 34, se resumen los tiempos y porcentajes de cada segmento de lectura, dimensión y categoría.

Tabla 34. Distribución de tiempos en función de las lecturas, estudio de caso 1.

Segmentos	Dimensión	Categorías de Análisis	Tiempos totales	%
2. LECTURA TUTOR (LT)		2.1. T lee adecuadamente (con velocidad, exactitud, entonación y ritmo apropiado) y t escucha activamente.	2'42''	91
		2.2. T lee adecuadamente y t no escucha activamente.	0	0
		2.3. T no lee adecuadamente y t escucha activamente.	17''	9
		2.4. T no lee adecuadamente y t no escucha activamente.	0	0
		Total	2'59'' (47.10%)	
3. LECTURA CONJUNTA (LC)		3.1. T y t coordinan la lectura antes de comenzar.	12''	8.9
		3.2. T y t se escuchan y se esperan.	0	0
		3.3. T y t no se escuchan, ni se esperan.	1'36''	71.1
		3.4. t lee, pero T no lee.	11''	8.15
		3.5. T lee, pero t no lee.	16''	11.85
Total	2'15'' (35.53%)			
4. LECTURA TUTORADO PPP (LPPPP)	4.1. Pausa y pista	4.1.0. t lee sin cometer errores.	21''	37.80
		4.1.1. t rectifica autónomamente su error/omisión.	15''	23.17
		4.1.2. T hace pausa y otorga tiempo; t rectifica.	10''	12.20
		4.1.3. T hace pausa, otorga tiempo y entrega pista/s; t rectifica.	6''	7.31
		4.1.4. T ofrece pista/s y t rectifica.	0	0
		4.1.5. T realiza pausa, y T y t acoplan ideas rectificando el error.	0	0
		4.1.6. T da la respuesta directa al error/ omisión; t rectifica.	14''	19.50
Total	1'06'' (17.37%)			
7. LECTURA EXPRESIVA TUTORADO (LEt)		7.1. t lee adecuadamente y T escucha activamente	0	0
		7.2. t lee adecuadamente y T no escucha activamente	0	0
		7.3. t lee con dificultades y rectifica autónomamente sus errores/omisiones.	0	0
		7.4. t lee con dificultades y T interviene.	0	0
		7.5. t lee con dificultades y T no interviene	0	0
Total	0'00'' (0%)			
TIEMPO TOTAL DE LECTURAS (4 LECTURAS): 6' 20'' (100%)				

En general, podemos ver que sólo tres de las cuatro lecturas acumulan tiempos, debido a que la tutora fue ajustando los tiempos de estas lecturas finales, para que se alcanzaran a desarrollar en la sesión todas las actividades que se involucraban en los diferentes apartados destinados a la comprensión lectora (como ya se ha señalado las alumnas invertían más tiempo aclarando conceptos u otros elementos del texto, que dificultaban a la tutora una comprensión íntegra del texto). En esta misma línea, se evidenció que la alumna tutora fue introduciendo gradualmente en las sesiones la ejecución de las lecturas, con el objetivo de ir regulando los tiempos de ejecución de las diferentes etapas sugeridas en la estructura del programa.

a) **Lectura tutor**

De manera específica se puede apreciar que, en el primer segmento, el cual además es el que más tiempo acumula de todos, casi la totalidad de su porcentaje se vincula a la categoría referida a *la lectura correcta de la tutora mientras la tutorada escucha activamente*. Esta categoría comparte tiempo solamente con la actuación descrita como: *la tutora no lee adecuadamente y tutorada escucha atentamente*. Podemos evidenciar que, en el primer caso, la tutora en un porcentaje de tiempo relevante realiza una lectura favorable que servirá a su tutorada como modelo para las lecturas que realizará después. La tutorada, por su parte, escucha activamente durante la totalidad del tiempo invertido en la lectura de la tutora, lo cual se atribuye como un factor relevante en las mejoras de los puntajes que ha obtenido la tutora respecto a la velocidad lectora y sienta un referente respecto al modelaje en términos favorables que recibe la tutorada y que se podrían ver directamente vinculados en la promoción de algunos componentes de la fluidez lectora, como la prosodia, exactitud y velocidad lectora.

b) **Lectura conjunta**

En relación al siguiente segmento, se evidencia que la categoría que acumuló un mayor porcentaje de tiempo fue, *la tutora y la tutorada no se escuchan ni se esperaban*. Este dato se relaciona con la situación evidenciada ya en apartados anteriores con el conjunto de alumnos de las 12 parejas del promedio de ajuste, que destacaban la utilidad de esta lectura, pero la dificultad para su práctica. La alumna tutorada señala en este sentido “*me iba bien, pero a veces me confundía*”.

Respecto a las demás categorías que componían el segmento, su acumulación de tiempo fue menor respecto a la categoría antes explicada, sin embargo quisiéramos destacar una de ellas, la referida a la *coordinación previa de la lectura*. Observamos entonces dos datos relevantes, el primero, referido a que las alumnas coordinaban previamente el inicio de la lectura, pero el segundo nos señala que durante su ejecución esta coordinación se perdía. Creemos que hubiera hecho falta en este sentido un mayor control sobre la lectura por parte de

la tutora, es decir, escuchar y hacer pausas para esperar a su compañera, para poder obtener tiempos de lectura coordinadas entre ambas alumnas.

c) Lectura tutorado PPP

Esta lectura acumuló un porcentaje de tiempo menor a los segmentos presentados anteriormente, ya que la tutora la introdujo en el tercio final de las sesiones, cuando la pareja ya había comenzado a regular los tiempos totales de la actividad, por las importantes dificultades en comprensión que presentaba la tutorada. Quedan en evidencia varios porcentajes interesantes, debido a que abarcan varias categorías. La que presentó una mayor acumulación temporal hace referencia a la *lectura correcta de la tutorada*, evidenciándose que, a pesar de las dificultades señaladas por la maestra, la tutorada hacía el esfuerzo por realizar una lectura correcta, sosteniendo este ritmo durante un 37.80% del tiempo total dedicado a la lectura PPP. En este sentido, se destaca la directa referencia de esta categoría con la automatización de la lectura y el proceso de regulación de ésta, siendo capaz al mismo tiempo de leer correctamente y también de monitorizar el proceso. Creemos que en ello juega un papel fundamental el hecho de leer para una audiencia, de hacerlo de manera favorable, ya que a diferencia de la lectura en solitario, el lector tiene conciencia de que alguien más está pendiente también de la lectura, monitorizando también su ejecución y prestándole ayudas si fuere necesario.

Le seguiría en porcentaje, el tiempo dedicado a la *rectificación de los errores*, destacándose este dato, ya que a pesar de que la alumna posee dificultades a la hora de leer, esto no se traduce en una razón para no corregir los propios errores, regulando y monitorizando por el contrario su proceso de lectura. Las demás categorías serán analizadas en profundidad en el segmento de la interactividad de la lectura PPP, donde se evidenciarán claramente las ayudas implementadas por la tutora para apoyar en la regulación de la lectura a su tutorada.

A continuación, para cerrar este apartado dedicado al análisis temporal de las lecturas, quisiéramos hacer mención a los tiempos totales dedicados por la pareja a esta tarea. Podemos señalar que la pareja durante las tres sesiones registradas (sin incluir el desarrollo de las actividades complementarias y autoevaluación de la pareja, en que habitualmente tardaban entre 10-12 minutos), invirtió un total de 46 minutos en el desarrollo de la actividad, de los cuales 6' 20'' fueron invertidos en la práctica de la lectura, lo cual se corresponde con un 13% del total. Un porcentaje bastante menor al registrado para la sub-muestra de las 12 parejas del promedio de ajuste, sin embargo, en este caso incide que las alumnas no realizaban todas las lecturas que aconsejaba el programa debido a que, como se señaló anteriormente, la tutora fue introduciendo las lecturas gradualmente, respecto a la regulación del tiempo de la sesión. A pesar de ello, con estas prácticas de lectura sumadas a las que se desarrollan habitualmente en el aula a lo largo del

currículum, ambas han incrementado sus puntajes en velocidad lectora y mejorado la calidad de sus lecturas, lo cual creemos ha repercutido en la evolución de los componentes de la fluidez lectora.

A continuación, y con el fin de aportar algunos factores explicativos a las mejoras evidenciadas, procederemos a presentar el análisis de la interactividad realizado en la lectura PPP.

6.3.3.3.1.2.2. RESULTADOS EN RELACIÓN AL ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD EN LA LECTURA TUTORADO PPP

Para el análisis en la lectura PPP, se utilizó el mismo sistema de categorías creado para la sub-muestra de las 12 parejas que se encontraban en el promedio de ajuste. Así, en la tabla 35, se pueden evidenciar las actuaciones más y menos recurrentes de la pareja del estudio de caso 1, respecto a dicho segmento de lectura. Al igual que los casos anteriores las conductas serán contabilizadas a través de frecuencias y porcentajes.

Tabla 35. Frecuencias de aparición respecto al segmento LtPPP, estudio de caso 1.

Segmento	Dimensiones	Categorías de Análisis	F	%	
4. LtPPP (F=30)	4.1.Pausa y Pista	4.1.0. t lee sin cometer errores.	3	27.27	
		4.1.1. t rectifica autónomamente su error/omisión .	3	27.27	
		4.1.2. T hace pausa y otorga tiempo; t rectifica.	1	9.09	
		4.1.3. T hace pausa, otorga tiempo y entrega pista/s; t rectifica.	1	9.09	
		4.1.4. T ofrece pista/s y t rectifica.	0	0	
		4.1.5. T realiza pausa, y T y t acoplan ideas rectificando el error.	0	0	
		4.1.6. T da la respuesta directa al error/ omisión; t rectifica.	3	27.27	
			Total	11	(92%)
	4.2.Ponderación	4.2.1.T entrega una valoración afectiva emocional (elogios) ante la conducta de t.	0	0	
		4.2.2.T entrega una valoración efectiva no emocional (aprobación de contenido) ante la conducta del t	1	100	
		4.2.3. T entrega una valoración efectiva involucrando un feedback de contenido a la respuesta de t.	0	0	
			Total	1	(8%)

Se observa, respecto a las dos dimensiones que componen el segmento de lectura de tutorado PPP, una desigual acumulación de frecuencias. En relación a la dimensión “Pausa y Pista”, el mayor número de actuaciones se presentan en la categoría referida a que: *la tutorada lee correctamente el texto; la rectificación autónoma de la tutorada del error u omisión; y la entrega de la respuesta directa por parte de la tutora ante un error cometido*. Atribuimos estos mayores porcentajes, en primer lugar a que, aunque la tutorada posee dificultades en el área de la lectura, realiza un esfuerzo por desarrollar de manera correcta la lectura siguiendo el patrón que ha sido facilitado por su tutora en las lecturas anteriores y también porque al realizar esta lectura con audiencia, ello contribuye a realizar un esfuerzo extra en la ejecución de una lectura favorable a alguien que también está monitorizando el proceso de manera externa.

En segundo lugar, ha sido capaz de corregir sus errores de manera consciente cuando los comete, regulando de esta manera su proceso de lectura, como ya hemos señalado. Y en los casos cuando la tutora le entregó la respuesta directa al error, lo entendemos como un modelado brindado por la tutora, ya que queda de manifiesto que esto ocurre cuando la tutorada pronuncia una palabra o sustituye terminaciones añadiendo fonemas que tienen influencia de su lengua de origen. Es en este momento cuando la tutora pronuncia correctamente la palabra, para que sirva de modelo y en esta instancia la tutorada repite la palabra con una pronunciación favorable y continúa la lectura.

Se observan también en este segmento de lectura, conductas referidas al apoyo directo que brinda la tutora a su tutorada en la entrega de un andamiaje ajustado a las necesidades emergentes, como en los casos en que la tutora media ante el error de la alumna (entregando pausas, tiempo, pistas) para que ésta pueda enmendarlo de manera autónoma.

En relación a la dimensión de “Valoración de la respuesta”, se evidencia que la tutora no entrega casi refuerzos a su compañera. Se ha contabilizado sólo una actuación que correspondía a una *valoración efectiva del contenido de la respuesta*.

En relación a los testimonios de las propias implicadas, éstas señalan haber alcanzado logros en esta área, señalando en primer lugar la tutorada: *“desde que comencé la lectura en parejas leo mucho mejor porque yo leía muy lento”*. Por su parte, la tutora destaca de su compañera: *“lee mejor, ahora lee más rápido y se equivoca menos; aprendió a hacer los puntos y las comas porque leía más y escuchaba mi lectura”*. Así, las alumnas reconocen las mejoras de la tutorada en la fluidez lectora, específicamente respecto a la velocidad, exactitud y prosodia.

Para cerrar este estudio de caso presentaremos a continuación otro elemento que podría aportar algunos datos interesantes para complementar este análisis, nos referimos a la intervención del profesor durante el desarrollo de la actividad de esta pareja

6.3.3.1.3. INTERVENCIÓN DEL PROFESOR EN EL ESTUDIO DE CASO 1

Apuntando a una de las preguntas de investigación, quisiéramos conocer para este caso en particular *¿Cuáles fueron las intervenciones del profesor durante diferentes segmentos de interactividad?*. Para ello se utilizó el mismo sistema de categorías planteado en los apartados anteriores para registrar las actuaciones del profesorado, pudiendo evidenciarse los resultados del análisis para el caso actual, en la tabla 36.

Tabla 36. Intervenciones del profesor, estudio de caso 1.

Segmento	Dimensión	Categorías	Sub-categorías: Destinatarios de las ayudas y previsión de la ayuda.	F	%
8. I P	8.1.Tipo de intervención del P en el antes de leer (IP AL)	8.1.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa <i>Leemos en Pareja</i> .	8.1.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea	0	0
			8.1.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.1.1.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.1.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.1.1.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.1.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			Total	0 (0%)	
	8.1.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto y la hoja de actividad.	8.1.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea. 8.1.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente. 8.1.2.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea. 8.1.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente. 8.1.2.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea. 8.1.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	8.1.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.1.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.1.2.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.1.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.1.2.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.1.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			Total	0 (0%)	
	8.2.Tipo de intervención del P durante las lecturas (IP L).	8.2.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa <i>Leemos en Pareja</i> .	8.2.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.2.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.2.1.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.2.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.2.1.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.2.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			Total	(0%)	
	8.2.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto de la lectura.	8.2.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea. 8.2.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente. 8.2.2.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea. 8.2.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente. 8.2.2.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea. 8.2.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	8.2.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.2.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.2.2.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.2.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.2.2.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.2.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
Total			0 (0%)		
8.3.Tipo de intervención del P en el después de leer (IP DSL)	8.3.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa <i>Leemos en Pareja</i> .	8.3.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.	1	50	
		8.3.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	1	50	
		8.3.1.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0	
		8.3.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0	
		8.3.1.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0	
		8.3.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0	
		Total	2 (40%)		
	8.3.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto y la hoja de actividad.	8.3.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea. 8.3.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente. 8.3.2.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea. 8.3.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente. 8.3.2.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea. 8.3.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	8.3.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.3.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	1	50
			8.3.2.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.3.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.3.2.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.	1	50
			8.3.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			Total	2 (40%)	
8.3.3.1 P al finalizar la actividad revisa con todo el alumnado el apartado de preguntas, de manera espontánea.	1	100			
8.3.3.2. P al finalizar la actividad revisa con todo el alumnado el apartado de preguntas, por solicitud de los alumnos.	0	0			
Total	1 (20%)				

Para este caso, las intervenciones de la maestra se han acumulado en su totalidad en la dimensión “Tipo de intervención del profesor en el después de leer”, en las tres categorías que la componían.

Comenzado por la categoría que hacía referencia a que *el profesor entrega ayuda respecto al desarrollo del programa*, podemos evidenciar que se acumulan un total del 40% de las frecuencias. Una de las actuaciones consistió en que *la tutora y la tutorada recibieron ayuda de la profesora quién intervino de manera espontánea*, ya que cuando la profesora pasaba observando a las parejas se detuvo para conocer en qué etapa iban, preguntando si antes de realizar las actividades de comprensión lectora que ejecutaban en ese momento, habían realizado las lecturas. Otra de las conductas relacionadas con dicha categoría, hace mención a que *ambas alumnas reciben apoyo de la profesora, solicitando previamente su intervención*. En

este caso, se evidencia que cuando las alumnas acaban la actividad, llaman a la profesora para señalarle que ya han contestado las preguntas, y ésta se detiene a preguntar por la ejecución de los pasos que se contemplaban en la sesión, ya que la maestra es consciente del ajuste que realiza en las sesiones en algunas preguntas.

En este sentido, vemos un equilibrio en los apoyos que entrega la maestra, respecto a la intervención espontánea y la intervención requerida por las alumnas, como un soporte continuo en lo referido al desarrollo de las etapas del programa.

En relación a las frecuencias que se hicieron presentes cuando *la profesora entregó ayuda en relación al contenido del texto o la hoja de actividad*, evidenciamos que la recurrencia en dicha categoría también alcanza un 40%, repartiéndose las actuaciones en dos sub-categorías. La primera de ellas, hace referencia a que *la tutora y la tutorada reciben ayuda de la profesora, solicitando previamente esta intervención*. Dicha situación se presenta cuando las alumnas acaban la hoja de actividad y solicitan a la maestra que revise el contenido de las respuestas, ésta se acerca, lee las respuestas y sondea si se ha presentado alguna dificultad. La segunda sub-categoría, hace referencia a que *la tutora recibe ayuda de la profesora en una intervención espontánea por parte de esta última*. Esta situación es compleja, ya que lo que no se espera durante la sesión es que la profesora intervenga directamente con la tutorada, ya que el rol de maestra lo está asumiendo la tutora. Sin embargo, en este caso la intervención de la maestra, está destinada a activar el diálogo y sobre todo la mediación que debe realizar la tutora. Como esa situación es compleja de comprender, a continuación se presentará su extracto.

Ejemplo *categoría 8.3.1.2*:

T: “¿Y la editorial que lo ha publicado? (Lee la pregunta de la hoja de actividad)
t: (Mira el texto) “Ehhh...” (Guarda silencio).
T: (Sonríe a la profesora).
t: (También sonríe a la profesora y sigue mirando el texto por unos segundos).
T: (Guarda silencio).
P- t: “ Es como cuando haces el comentario del libro que leéis normalmente en clase”.
t: “Eh..”
T-t: “Por ejemplo el del barco de vapor”
P-t: “Pero en este caso...”
T-t: “Que te pone aquí la editorial (Le indica con el dedo en la parte superior de la hoja).
P-t: “Pero en este caso está en otro sitio?”
T-t: “Aquí no está”.
t-T: “En la cubierta de los libros”
T-t: “No”
(La maestra se marcha)

Extracto: Sesión 2/3, -ver Anexo audiovisual, pista 25-

Podemos observar que la intención de la maestra es poder activar la mediación de la tutora con la tutorada, como señalábamos, facilitando la deducción de la respuesta por parte de la alumna con dificultades, implicándose en ese momento la tutora en el diálogo. Ya que antes de que la maestra comenzara a mediar, la tutora se encontraba callada y no ofrecía pistas para

que la tutorada alcance la respuesta. Creemos que en este caso sí tiene sentido la intervención de la maestra directamente con la tutorada, ya que impulsa la implicación de la tutora en asumir su rol y mediar para facilitar la construcción de la respuesta de su compañera

Finalmente, se evidencia en la categoría referida a que *el profesor al finalizar la actividad revisa con todo el alumnado el apartado de preguntas, de manera espontánea*, se ha registrado en una de las tres sesiones analizadas, previsiblemente ésta es una intervención que se implementaba con frecuencia, pero dependía de la extensión del texto y del tiempo que pudiera sobrar a las parejas, al final de la sesión.

Al ser consultada la profesora respecto a este caso en particular y otros que poseen con dificultades de aprendizaje en ésta área, en relación a la metodología de trabajo implementada, apunta que: *“las mejoras dependen, en algunos sí y otros no, es que he tenido de todo y he visto que algunos han mejorado y bastante bien. Los que tiene necesidades muy profundas, hay que estar muy encima de ellos para que evolucionen un poquito, incluso hemos tenido tres que si no has estado encima de ellos no habrían hecho nada. Sigo pensando que depende también porque en algunos casos ha funcionado y ha funcionado bien, yo creo que es porque a lo mejor las parejas no se han hecho de forma adecuada. Hubieran necesitado más apoyo los niños que tienen problemas y se han juntado con niños que tenían prácticamente el mismo nivel, entonces no ha funcionado en esos casos. Si realmente se le pone con la pareja adecuada yo creo que puede tener muchas ventajas porque puede aprender más a lo mejor, que con el propio profesor porque se igualan a la hora de explicar y de corregir”*.

Respecto al testimonio de la maestra, hace notar que en los casos con mayores dificultades que se han emparejado con otros alumnos con dificultades, ella cree que no hay avances. En este sentido hace notar su escepticismo en relación a los aprendizajes de los alumnos con más dificultades. De esta manera contraria a lo que ella plantea, vemos que los resultados evidenciados para la comprensión lectora y velocidad lectora dejan de manifiesto una situación completamente diferente, ya que todos los estudiantes justamente con más dificultades lograron avances estadísticamente significativos en sus puntuaciones de comprensión y velocidad lectora.

Destaca también al final, la ventaja del aprendizaje entre iguales, por la mayor simetría entre los alumnos, apuntando que es un facilitador porque se igualan a la hora de explicar y corregir. Es decir, utilizan códigos similares y un lenguaje simple que favorece su comprensión de una manera más rápida.

También la profesora se refiere a parejas que han funcionado, pensamos que el caso 1 podría ser uno de ellos, ya que la tutora no posee dificultades, por lo cual no se encasillaría en el

grupo que la maestra estigmatiza como la parejas que no han funcionado y se encontrarían entre las que señala, que se le ha asignado una pareja adecuada.

Una vez planteados los hallazgos del estudio de caso 1, pasaremos al siguiente caso para conocer si los resultados y actuaciones evidenciadas con los alumnos coinciden con el caso actual o por el contrario podrían detectarse factores explicativos diferentes.

6.3.3.2. ESTUDIO DE CASO 2

La segunda pareja está compuesta por la tutora que era de origen ecuatoriano y castellano-parlante, había sido clasificada por el profesor dentro del grupo de alumnos que poseían dificultades de aprendizaje en el área de la lectura. Por lo demás sus puntuaciones iniciales en la evaluación de comprensión lectora confirmaron dicha situación (puntajes bajo 25/100 puntos). El alumno tutorado era de origen español, también referido por el profesor por presentar dificultades en el área de la lectura, además obtuvo puntajes iniciales en la evaluación de la comprensión lectora, que al igual que el caso de la tutora, confirmaban dichas problemáticas. En este caso, la alumna no poseía el puntaje que se requería en la evaluación de la comprensión lectora para ser tutora, sin embargo los profesores a cargo del grupo decidieron que la alumna poseía una competencia adecuada para enseñar a otro compañero con dificultades, tomándose en cuenta también su competencia social, lo cual podría potenciar la ejecución del rol de tutora, en específico con el alumno que asumiría el papel de tutorado. Ambos alumnos cursaban 4º de primaria y tenían 9 años.

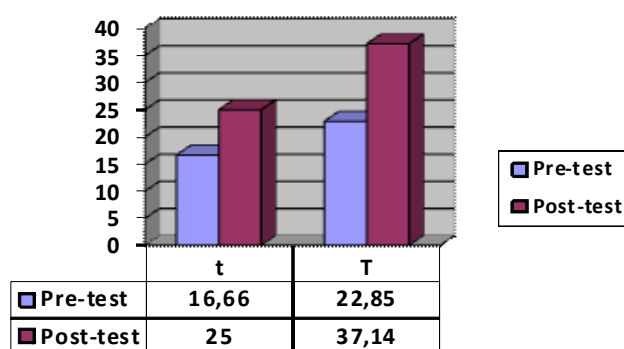
6.3.3.2.1. RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Procederemos a presentar los resultados evidenciados respecto al área de la comprensión lectora desde dos acercamientos, por una parte nos referiremos a los resultados cuantitativos recogidos en las evaluaciones y, posteriormente, profundizaremos en los factores explicativos a través de análisis del proceso.

6.3.3.2.1.0. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Respecto a esta área y siguiendo la tónica del caso anterior, daremos a conocer los puntajes correspondientes al pre-test y post-test de los alumnos que conformaban la pareja destinataria del estudio de caso 2. Sus puntuaciones se pueden evidenciar en el gráfico 3.

Gráfico 3. Resultados Pre-test y Post-test en función de la comprensión lectora, estudio de caso 2.



Como se observa, ambos alumnos incrementaron sus puntajes iniciales en relación a la comprensión lectora tras participar en el programa *Leemos en Pareja*, todo ello sumado además a las actividades de las que eran partícipes los alumnos y que se desarrollaron a lo largo del currículum para promover la competencia lectora.

Evidenciamos, cómo los dos alumnos con dificultades parten de niveles diferentes, sin embargo esta diferencia no es grande (sólo 6 puntos), como se refleja en el gráfico 10. En los puntajes correspondientes al post-test, a pesar de que cada uno incrementa sus puntuaciones en relación a los índices iniciales, se evidencia una evolución relevante en los puntajes de la alumna tutora, quien consigue una puntuación de 12 puntos por sobre su tutorado, es decir dobla la diferencia inicial. A pesar de ello y como ya se había apuntado en los puntajes generales del grupo de alumnos con dificultades iniciales de comprensión lectora y, en especial, respecto al análisis realizado en función del rol asumido, tanto tutores como tutorados mostraron los avances estadísticamente significativos en el área.

Para profundizar en las razones que pueden acompañar estos incrementos, a continuación presentaremos un análisis realizado sobre la interactividad de la pareja en los segmentos del programa que poseen relación con la comprensión lectora.

6.3.3.2.1.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL PROCESO.

A continuación y utilizando el mismo sistema de categorías creado para realizar el análisis de la totalidad de las parejas que se encontraban en el promedio de ajuste, estando abiertos a cualquier modificación en el sentido de la emergencia de nuevas categorías a raíz del presente estudio de caso, se realizó el registro de todas las actuaciones evidenciadas en esta pareja y que pueden ser observados en la tabla 37.

Tabla 37. Sistema de categorías para el análisis de la interactividad en la CL, estudio de caso 2.

Segmento	Dimensiones	Categorías	Frecuencias	%
AL (F=9)	1.1.IT	1.1.1. T activa intereses y motivaciones de su t en relación a la actividad.	0	0
		1.1.2. T coordina el inicio de la actividad con t.	0	0
		1.1.3. T comienza directamente con las actividades del antes de leer.	3	100
		Total	3 (33.33%)	
	1.2. PH	1.2.0. t plantea de manera autónoma una hipótesis	2	50
		1.2.1. T y t acoplan ideas y construyen la hipótesis.	0	0
		1.2.2. T ofrece pistas y t plantea hipótesis.	1	25
		1.2.3. T ofrece pistas, y T y t acoplan ideas planteando una hipótesis.	0	0
		1.2.4. T entrega hipótesis construida a t.	1	25
	Total	4 (44.44%)		
	1.3.RCP	1.3.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.	0	0
		1.3.2. T y t acoplan experiencias previas y construyen una respuesta.	1	50
		1.3.3. T entrega pista y t alcanza la respuesta.	0	0
		1.3.4. T entrega pistas, y T y t acoplan experiencias alcanzando la respuesta.	0	0
		1.3.5. T entrega respuesta construida a t.	1	50
Total	2 (22.22%)			
CT (F=0)	5.1. t hace comentarios sobre el texto.	0	0	
	5.2. T y t realizan comentarios sobre el manuscrito.	0	0	
	5.3. T ofrece pistas y t realiza comentarios.	0	0	
	5.4. T ofrece pistas, t y T realizan comentarios sobre el texto.	0	0	
	5.5. T es quien realiza observaciones/comentarios sobre el manuscrito.	0	0	
Total	0 (0%)			
DL (F=28)	6.1. IGT	6.1.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.	0	0
		6.1.2. T y t acoplan ideas y construyen una respuesta.	0	0
		6.1.3. T entrega pista y t alcanza la respuesta.	0	0
		6.1.4. T entrega pistas, y T y t acoplan ideas alcanzando la respuesta.	0	0
		6.1.5. T entrega respuesta construida a t.	1	100
	Total	1 (3.57%)		
	6.2. CH	6.2.1. t comprueba hipótesis sin mediación de T.	0	0
		6.2.2. T y t acoplan ideas y comprueban la hipótesis.	0	0
		6.2.3. T ofrece pistas y t comprueba hipótesis.	0	0
		6.2.4. T ofrece pistas, y T y t acoplan ideas comprobando la hipótesis.	0	0
		6.2.5. T entrega respuesta construida sobre la comprobación de hipótesis a t.	0	0
		6.2.6. T entrega una respuesta construida y errónea a t	1	100
	Total	1 (3.57%)		
	6.3.RTC	6.3.1. t alcanza respuesta de manera autónoma.	2	66.67
		6.3.2. T y t acoplan ideas construyendo la respuesta.	0	0
		6.3.3. T ofrece pistas y t alcanza respuesta.	1	33.33
		6.3.4. T ofrece pistas, y T y t acoplan ideas construyendo una respuesta.	0	0
		6.3.5. T entrega respuesta construida a t.	0	0
		6.3.6. T entrega pistas erróneas, t y/o T alcanzan una respuesta incorrecta.	0	0
	Total	3 (10.72%)		
	6.4. FP	6.4.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.	5	31.25
		6.4.2. T y t acoplan ideas para construir una respuesta.	3	18.75
		6.4.3. T ofrece pistas y t alcanza respuesta.	2	12.5
		6.4.4. T ofrece pistas, y T y t acoplan ideas construyendo una respuesta.	1	6.25
		6.4.5. T entrega respuesta construida a t.	3	18.75
		6.4.6. T no corrige respuesta errónea de t.	0	0
		6.4.7. T entrega pistas erróneas, t y/o T alcanzan una respuesta incorrecta.	2	12.5
	Total	16 (57.14%)		
	6.5. RPt	6.5.1. T y t acoplan ideas para resolver el problema/duda de t.	0	0
		6.5.2. T ofrece pistas y t resuelve problemas/dudas.	0	0
6.5.3. T ofrece pistas, y T y t acoplan ideas para resolver problemas/ dudas.		0	0	
6.5.4. T entrega respuesta construida a t.		0	0	
6.5.5. T no sabe la respuesta		0	0	
Total	0			
6.6. VR	6.6.1. T entrega una valoración afectiva- emocional (elogios, refuerzo social) ante la actuación favorable de t.	0	0	
	6.6.2. T entrega una valoración efectiva a través de la aprobación del contenido de la respuesta.	7	100	
	6.6.3. T entrega una valoración efectiva involucrando un feedback a la respuesta de t.	0	0	
Total	7 (25%)			

Para el presente estudio de caso, comenzaremos por enunciar las dimensiones que no se han hecho presentes en el sistema de categorías, como son: resolución de problemas o dudas planteadas por el tutorado (RPt), y el segmento comentarios sobre el texto (CT). Esta ausencia la atribuimos a que dichas dimensiones no se correlacionaban con las etapas que formaban parte de la estructura del programa, más bien hacían referencia a comportamientos espontáneos surgidos en algunas parejas, pero en la presente no.

A continuación presentaremos las actuaciones de acuerdo al orden temporal de los segmentos y de la mayor presencia de conductas evidenciadas en cada uno de ellos.

a) Antes de leer

Observamos que, en la primera dimensión, el porcentaje acumulado más alto se corresponde a la dimensión “Planteamiento de hipótesis” (PH). En relación a las categorías que la componen, podemos visualizar que la actuación referida a que *el tutorado plantea de manera autónoma una hipótesis o una inferencia*, alcanza un 50% de todas las actuaciones. El porcentaje restante es distribuido entre dos conductas: *la tutora ofrece pistas y tutorado plantea una hipótesis*; y *la tutora entrega hipótesis construida a su tutorado*. En este sentido, podemos evidenciar que el tutor no posee mayores dificultades en plantear inferencias sobre el texto. Probablemente y como ocurría con la sub-muestra de las 12 parejas, ello se debía a que los aprendices eran capaces de dilucidar algunas pistas de la macro-estructura del texto en relación a su tipología, contenido y extensión, o bien porque ya poseían conocimientos sobre la temática de la lectura que habrían intuido a partir de las primeras pistas que le brindaba la exploración del texto. Un ejemplo de la situación se presenta a continuación:

Ejemplo categoría 1.2.0:

P: “Cuando queráis empezáis”.

t: “Antes de leer” (Lee la hoja de actividad)

T: Fijaros en el título de los dibujos y en la estructura del texto ¿Qué crees que vas a aprender en el texto?” (Lee la primera pregunta).

t: “¡Eh! Como hacer una cometa”.

T: (Escribe la respuesta de tutorado).

Extracto: Sesión 2/3, -ver Anexo audiovisual, pista 26-

Evidenciamos que el tutorado no posee dificultad para anticipar el contenido del texto y que, en realidad, su anticipación era correcta ya que el texto era de tipo instructivo señalando los pasos para realizar una cometa y se acompañaba de dibujos, posiblemente ayudándose solamente del título y las imágenes pudo dilucidar claramente de que trataría. Cuando esta conducta no ocurría, se ponían en marcha dos actuaciones, *la tutora daba pistas para guiar la respuesta del tutorado*, posiblemente cuando tenía certeza de que éste sabía algo sobre la temática o *la tutora entregaba la respuesta construida*. En este sentido, los mecanismos de ayuda no se correlacionan porque por un lado la tutora media para que el tutorado pueda construir la respuesta pero, por otra parte, no le plantea ningún desafío cognitivo al entregarle la respuesta construida. Más adelante esperamos descubrir algunas pistas que nos ayuden a clarificar esta situación.

La segunda dimensión que acumuló un porcentaje importante de actuaciones, fue “Introducción al desarrollo de la tarea”. La presencia de la única categoría que se hizo presente en dicha dimensión, estaba referida a que *la tutora (o tutorado) comenzaban directamente con*

las actividades del antes de leer y consistió en que la pareja sin establecer ninguna actuación espontánea previa a las preguntas del antes de leer -como activar intereses, coordinarse entre ellos- comenzaron la lectura de las preguntas de la hoja de actividad. A pesar de que llama la atención la similitud con el caso anterior, ya que las actuaciones coinciden en un 100%, si comparamos también con la actuación de la sub-muestra de las 12 parejas, este dato se correlaciona, ya que los alumnos en un alto porcentaje comenzaban directamente con las actividades del antes de leer.

Y en relación a la última dimensión que acumuló porcentaje en este segmento, “Recuperación de conocimientos previos”, constatamos que se presentan en igualdad de frecuencias dos categorías que la componían: *la tutora y tutorado acoplan experiencias previas y construyen una respuesta*; y, *la tutora entrega respuesta construida a tutorado*. Un ejemplo ilustrativo que deja entrever los mecanismos utilizados por la tutora para apoyar a su tutorado en la construcción de las respuestas para la primera categoría enunciada, se presenta a continuación.

Ejemplo categoría 1.3.2.:

T: “¿Has utilizado (realizado) alguna vez un trabajo siguiendo unas instrucciones?” (Lee la pregunta de la hoja de actividad).

t: “¿Tú?”.

T: “¿Qué hiciste?” (Termina de leer la pregunta).

t: “Sí”.

T: “Sí”.

t: “Una portería, no sé”.

T: “Sí. La, cómo es que se llama esto...” (es interrumpida por tutorado)

t: “Una caseta”.

T: “Soga mágica”.

t: (Mira a la tutora)

T: “Una soga mágica”.

t: “No, otra cosa”.

T: “Pon la soga mágica” (le indica con la mano que escriba)

t: “Sí”.

Extracto: Sesión 1/3, -ver Anexo audiovisual, pista 27-.

En este ejemplo se refleja que los alumnos acoplan ideas, sin embargo al final no logran ponerse de acuerdo y prima la respuesta de la tutora, quien indica a su tutorado que se escriba la idea que ella plantea. En este sentido, se echa en falta una mediación más rica de la tutora, para haber guiado al tutorado en el camino de la respuesta que él planteaba, además entregando más pistas o solicitando más detalles, para enriquecer el contenido de la respuesta. También se evidencian errores de lectura que tienen relación con la sustitución de palabras, previsiblemente de una primera lectura rápida, esto ha sido evidenciado en el presente ejemplo y en otros segmentos de la sesión 1. Ello hace pensar que la tutora no se había preparado suficientemente la lectura, ya que además se evidencia que las estrategias implementadas o las respuestas inmediatas planteadas, no poseen correlación – a veces entrega pistas y en otras entrega

inmediatamente la respuesta construida-, lo cual responderían a una actuación improvisada de soporte para su tutorado.

Al igual como se ha señalado para todos los casos anteriores, planteamos que el desarrollo en un 100% del apartado antes de leer, juega un papel fundamental en la activación de las primeras previsiones sobre el texto y que pueden constituir un elemento más a la hora de la lectura y el entendimiento propiamente tal, del texto.

b) Después de leer

Comenzando por la dimensión que ha acumulado un mayor porcentaje, “Formulación de preguntas sobre el contenido del texto”, se evidencia que la categoría que encabezó la mayor recurrencia de actuaciones estaba referida a que *el tutorado alcanzaba la respuesta de manera autónoma*. Cuando el tutorado no pudo alcanzar por sí solo la respuesta, las conductas evidenciadas fueron: *la tutora y tutorado acoplaron ideas para construir una respuesta; la tutora ofreció pistas para guiar la respuesta de su compañero; y, la tutora entrega respuesta construida a su tutorado*. Podemos evidenciar que en dos de estas actuaciones, la mediación de la tutora es positiva en cuanto al andamiaje que proporciona a su aprendiz ya que complementa la respuesta que éste plantea o le plantea pistas que orientaran el camino a la respuesta y su razonamiento. Un ejemplo de ello se presenta a continuación:

Ejemplo categoría 6.4.2.

t: “¿Por qué discutían los niños? (Lee la pregunta de la hoja de actividad). ¡Anda ahí va! Los niños estaban tristes y contentos a la vez (lee textualmente de la lectura), porque... no tenían a nadie que los mandara”.

T: “Espera, primero estaban tristes, pon, y...” (le dicta, mientras toma la grabadora).

t: “Yazuri”

T: (Ríe)

t: “Estaban tristes (Repite mientras escribe y pasan unos segundos) y no había nadie..”

T: “Porque no había nadie que cuidara de ellos (le dicta), que cuidara de ellos” (dice tras unos segundos).

t: (Escribe la respuesta)

T: “Y estaban felices”.

t: “Y estaban...” (Repite mientras escribe).

T: “Porque no había quien les mandara” (le dicta).

t: “Síguelo tú” (Le acerca la hoja de respuesta).

T: (Ríe).

t: (continúa escribiendo).

Extracto: Sesión 2/3, -ver Anexo audiovisual, pista 28-

También se observa que, en ocasiones, la tutora puede entregar la respuesta construida y este hecho se sumaría a otra categoría con vínculo directo, *la tutora entrega pistas erróneas y, tutora y/o tutorado alcanzan una respuesta incorrecta*. Este hecho podría conjugarse con un factor que hemos señalado anteriormente y que hace referencia a la no preparación y estudio de la actividad previamente por la tutora, improvisando así en la mediación que realiza con tutorado y en estas situaciones específicas no favorecerían la construcción del conocimiento (conocimiento incorrecto en el caso de las respuestas erróneas).

Respecto a la siguiente dimensión que acumuló un porcentaje relevante de actuaciones, encontramos la “Valoración de las respuestas”. Esta dimensión constituida por 3 categorías, solamente registró actuaciones en una de ellas, la *valoración de tipo efectiva a través de la aprobación de contenido por parte del tutor respecto a una actuación realizada por tutorado*. En la tabla 38 se puede evidenciar la vinculación de la presente categoría con las actuaciones que le antecedieron.

Tabla 38. Distribución de la categoría 6.6.2 en relación a las demás categorías, estudio de caso 2.

Valoración	Categorías vinculadas	Frecuencias	%
6.6.2. Tutor entrega una valoración efectiva a través de la aprobación del contenido de la respuesta.	6.3.1.t alcanza respuesta de manera autónoma	1	14
	6.4.1.t alcanza respuesta de manera autónoma	5	72
	6.4.3.T ofrece pistas y t alcanza la respuesta.	1	14
	Total	7 (100%)	

Más allá de las dimensiones en que se enmarcan estas categorías, quisiéramos hacer un análisis respecto a cuándo se produce esta valoración y, en este sentido, hemos detectado que la probación de contenido por parte de la tutora, se presenta mayoritariamente cuando el tutorado responde correctamente a una pregunta y, en menor medida, cuando ella entrega pistas y el tutorado alcanza la respuesta. Creemos, como ya hemos planteado en otros apartados, que las valoraciones podrían jugar un papel en la motivación y esfuerzo que los aprendices invierten para plantear una respuesta de manera autónoma y correcta y también estarían relacionadas en una alta probabilidad para que la conducta se vuelva a repetir.

En tercer lugar, respecto al número de conductas acumuladas, se hace presente la dimensión referida a la “Relación del texto con los conocimientos previos”. En ella, sólo se evidencian dos categorías con un estrecho margen de recurrencia, nos referimos a: *el tutorado alcanza la respuesta de manera autónoma*; y, *la tutora ofrece pistas y el tutorado plantea una respuesta*. En este sentido, el tutorado parece no tener dificultades a la hora de relacionar la temática del texto con los conocimientos que ya posee, porque esta conducta es la que acumula el número mayor de frecuencias. En la ocasión en que esto no ocurrió, la tutora puso en marcha estrategias de mediación, las cuales, como antes señalamos, se referían a la implementación de pistas para facilitar la construcción de la respuesta por parte de su tutorado. Quisiéramos ilustrar esta situación en el siguiente ejemplo:

Ejemplo categoría 6.3.3.:

T: “¿Crees que tendrás problemas para conseguir los materiales que necesitas para *construir este ma.*, esta manualidad?” (Lee la pregunta de la hoja de actividad).

t: “No”.

T: “¿Entonces puedes encontrar fácilmente las cañas de bambú o las maderas ligeras?”

t: “A las... (no acaba la frase), no”.

T: “No”.

t: “No”.

T: “Escríbelo tú ¿Y por qué no?”

t: “Porque las cañas de bambú se pueden comprar”.

T: ¿En esta zona?”

t: “¡Eh!”

T: “¿En esta zona?”
t: “No”.
T: “No”.

Extracto: Sesión 1/3, -ver Anexo audiovisual, pista 29-.

Evidenciamos cómo la tutora guía a su tutorado en el planteamiento de respuestas, quien contesta sin comprender realmente las implicancias de la pregunta. Por ejemplo, al contestar rápidamente que no, la tutora intenta hacer más preguntas para que éste valore las verdaderas posibilidades de lo que se planteaba en el interrogante, contestando posteriormente de manera correcta. Sin embargo, cuando debe argumentar otra vez, se contradice señalando que sí encontraría los materiales (cañas de bambú comprándolas), cuando anteriormente había señalado que no era posible conseguir las fácilmente. Nuevamente la tutora promueve en el tutorado el pensamiento más allá de la rápida respuesta entregada y plantea un cuestionamiento muy adecuado, señalándole si en la zona donde vivían realmente existiría este material. En ese momento, el tutorado vuelve a revocar su respuesta, entendiendo la correlación de la respuesta y los argumentos.

Y en cuarto lugar, encontramos la coincidencia en porcentaje de frecuencias de dos dimensiones “Comprobación de hipótesis” e “Integración general del texto”. Respecto a la primera de ellas, la conducta registrada sólo presenta una frecuencia y se corresponde con una actuación emergente exclusivamente sólo para el presente estudio de caso. Nos referimos a: *6.2.6. Tutora entrega una respuesta construida y errónea a tutorado*; como se refleja en el siguiente ejemplo:

Ejemplo categoría 6.2.6.:

1º parte:

T: “¿Por qué creéis que se extinguieron los dinosaurios? Plantead vuestra propia hipótesis”. (Lee pregunta del apartado antes de leer).

t: “Porque cuando cayó un meteorito y se extinguieron todos los dinosaurios”.

2º parte:

T: “Comprensión lectora. Es parecida vuestra hipótesis a alguna de las que habéis leído” (lee la pregunta contenida en la hoja de actividad).

t: (No dice nada)

T: “No” (Escribe la respuesta).

Extracto: Sesión 3/3, -ver Anexo audiovisual, pista 30-.

En el ejemplo anterior, se han ejemplificado dos partes, la razón es que la categoría que se ilustra hace referencia a la segunda parte del ejemplo donde la tutora responde que la hipótesis planteada por su tutorado –como se observa en la 1ª parte- no se relaciona con ninguna de las hipótesis leídas anteriormente en el texto. Contradictoriamente, la hipótesis planteada por el tutorado sí estaba contenida en la lectura y la tutora en primer lugar no promovió la respuesta de su compañero para la comprobación de hipótesis y, en segundo lugar, tampoco ella se percató de que realmente la hipótesis coincidía. Podríamos pensar que las dificultades de comprensión lectora juegan un papel ya que ambos alumnos han puntuado con bajos puntajes iniciales en la evaluación referente a esta área. Sin embargo, un factor añadido, es que al observar el registro de la actividad –lectura dinosaurios, sesión 3- es evidente que la tutora no

se ha preparado suficientemente la hoja de actividad, situación de la que ya habíamos dejado constancia.

En relación a la dimensión “Integración general del texto”, también se registra una frecuencia correspondiente a que *la tutora entrega la respuesta construida a su tutorado*. A continuación visualizaremos como se desarrolla esta actuación en el ejemplo.

Ejemplo categoría 6.1.2.:

T: “¡A ver! ¿Cuáles son los dos... *cuáles son los dos* partes en que se divide este texto?”.

t: (Mira hacia los lados y queda en silencio).

T: (La tutora guarda silencio).

P: (Se acerca el profesor) “A ver chicos tranquilos, vosotros a lo vuestro, venga. ¿Te has enterado bien de la pregunta Carlos?” (Le dice a tutorado).

t: “Sí”.

P: “¡Venga! ¿Qué partes creéis que tiene?”

t: (Indica con la mano sobre la lectura) “Ésta es una y ésta es otra”.

T: “No, porque tiene la de material y la de preparación de la cometa”.

t: “¡Ah!”.

Extracto: Sesión 1/3, -ver Anexo audiovisual, pista 31-

En la actuación recogida se evidencia como la tutora queda por unos segundos en silencio, sin mediar para que el tutorado encuentre la respuesta, es necesario que se acerque el profesor para que continúen con el desarrollo de la actividad y es, en este momento, cuando el tutorado no acierta en la respuesta y su tutora le entrega la una respuesta construida. Como ya señalábamos, queda en evidencia la preparación insuficiente lectura (profunda y consciente) por parte de la tutora, por lo cual atribuimos dicha conducta a ellos y también las dificultades que se han evidenciado en la mediación, principalmente por que ella no dominaba el contenido del texto -volvemos nuevamente la preparación superficial o no preparación de la hoja de actividades-.

Contrastando algunos de los datos recogidos con los testimonios de la pareja durante las entrevistas, ofreceremos a continuación su valoración sobre las actividades realizadas en relación a la ayuda entregada y recibida, y las mejoras evidenciadas. Comenzando por el alumno tutorado, a quien se le ha consultado sobre la resolución de los interrogantes durante el apartado después de leer, ha señalado que: *“mi tutora me ayudaba diciéndome que buscara por la lectura y me ayudaba si no la encontraba”*. También plantea haber mejorado después de participar en el programa: *“aprendí a leer mejor y que mis amigos me ayudan cuando me equivoco”*. Finalmente, respecto a lo que aprendió su tutora, destaca: *“aprendió a ayudar a la gente, a que se lean más los textos”*.

Por su parte, la tutora plantea cómo ayudaba a su tutorado en la resolución de preguntas del apartado después de leer: *“pues yo se lo decía, se lo explicaba”*. Respecto a los logros evidenciados en su tutorado, señala: *“por ejemplo en una lectura en la de hoy, cuando empezó la gran vía, un poco más rápido en lectura va, comprende mejor”*. Finalmente respecto a los

logros propios apunta: “*he mejorado mi rapidez al leer, a veces me he liado un poco en la lectura, he tenido que parar*”.

A pesar de las dificultades evidenciadas en esta pareja, creemos que los momentos en que la tutora logró entregar ayudas andamiadas a su tutorado, facilitando de alguna forma que éste pudiera enriquecer y construir conocimientos, la alumna ha realizado un trabajo efectivo respecto al rol, enriqueciendo a través de las ayudas implementadas, sus propios aprendizajes. Pensamos que ello, además, ha quedado en evidencia cuando los alumnos son consultados sobre las ayudas entregadas y recibidas y, en el caso del tutorado, quien reconoce con un gran valor la ayuda recibida de una compañera.

Con estos testimonios cerramos el apartado dedicado a aportar factores explicativos respecto a las mejoras evidenciadas en comprensión lectora, dejando en claro cuáles eran las conductas que a nuestro juicio han jugado un papel fundamental en la mejora del aprendizaje en esta área. A continuación pasaremos a analizar el constructo de fluidez lectora, con la actual pareja que constituye el estudio de caso 2.

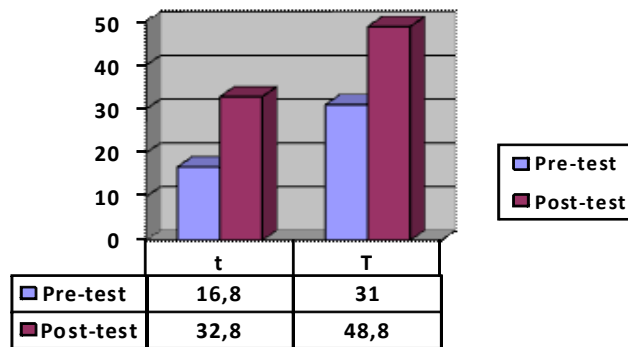
6.3.3.2.2. RESULTADOS EN RELACIÓN A LA FLUIDEZ Y CORRECCIÓN LECTORA

Los resultados respecto al constructo de la fluidez y corrección lectora, serán presentados desde dos enfoques, por un lado cuantitativo respecto a los resultados de las evaluaciones de velocidad lectora y tiempos dedicados a la lectura, y para interpretar dichos hallazgos se realizará un acercamiento al proceso mismo de la lectura a través de un análisis temporal, de la interactividad de la lectura y de los apoyos brindados por el profesor durante las sesiones.

6.3.3.2.2.0. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA FLUIDEZ LECTORA (COMPONENTE VELOCIDAD LECTORA)

Como ya se ha señalado en el apartado anterior, aportaremos como referencia a los índices de fluidez lectora, los resultados evidenciados en el componente de la velocidad lectora, que nos permitirán conocer si los alumnos que conforman la pareja del estudio de caso dos evolucionaron en sus puntajes respecto ha dicho componente. En el gráfico 4, se ilustran los resultados para ambos estudiantes.

Gráfico 4. Resultados Pre-test y Post-test en función de la velocidad lectora, estudio de caso 2.



Los resultados muestran que los avances son más o menos homogéneos en cuanto a la diferencia de los puntajes entre las medidas pre-test y post-test. Atribuimos el avance del tutor al hecho de acompañar a su tutorado en el proceso de la lectura, su corrección y en general su regulación. En los avances del tutorado creemos que juegan un papel fundamental las ayudas pedagógicas ajustadas recibidas durante el proceso y la regulación de la lectura que también le ofrece su compañero. En el apartado siguiente profundizaremos en estos factores.

Debemos aclarar que la tutoría implementada por estos alumnos, necesita de estas diferencias iniciales, ya que si ambos alumnos tuvieran unos niveles similares no sería necesario que sólo uno de ellos asumiera el rol de tutor.

En resumen, podemos señalar que las prácticas de lectura realizadas por los alumnos en las actividades cotidianas del aula ordinaria, además de las ofrecidas por el programa, han tenido efectos positivos sobre la pareja en relación a la velocidad lectora.

Una vez puesto de manifiesto esta situación, pasaremos a mostrar un panorama general de las lecturas en un análisis temporal con el objetivo de poder aportar evidencias de la posible evolución de la fluidez lectora.

6.3.3.2.2.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS TEMPORAL DE LAS LECTURAS

En el presente apartado, se procederá a realizar un conteo de los tiempos dedicados por los alumnos a la práctica de la lectura en el programa *Leemos en Pareja*, con el fin de enriquecer nuestra comprensión acerca de las conductas que realizaban los alumnos en mayor medida, a la hora de realizar las diferentes lecturas que se sugerían. Utilizando el mismo modelo de sistema de categorías planteado en apartados anteriores, presentamos en la tabla 39, el registro temporal para la pareja destinataria del estudio de caso 2.

Tabla 39. Distribución de tiempos en función de las lecturas, estudio de caso 2.

Segmentos	Dimensión	Categorías de Análisis	Tiempos totales	%
2. LECTURA TUTOR (LT)		2.1. T lee adecuadamente (con velocidad, exactitud, entonación y ritmo apropiado) y t escucha activamente.	5"	52
		2.2. T lee adecuadamente y t no escucha activamente.	33"	6
		2.3. T no lee adecuadamente y t escucha activamente.	3'41"	39
		2.4. T no lee adecuadamente y t no escucha activamente.	18"	3
		Total	9'32" (32%)	
3. LECTURA CONJUNTA (LC)		3.1. T y t coordinan la lectura antes de comenzar.	37"	8
		3.2. T y t se escuchan y se esperan.	2'03"	25
		3.3. T y t no se escuchan, ni se esperan.	4'12"	51
		3.4. t lee, pero T no lee.	34"	7
		3.5. T lee, pero t no lee.	44"	9
Total	8'10" (27%)			
4. LECTURA TUTORADO PPP (LPPP)	4.1. Pausa y pista	4.1.0. t lee sin cometer errores.	3'37"	71
		4.1.1. t rectifica autónomamente su error/omisión.	29"	10
		4.1.2. T hace pausa y otorga tiempo; t rectifica.	13"	4
		4.1.3. T hace pausa, otorga tiempo y entrega pista/s; t rectifica.	12"	4
		4.1.4. T ofrece pista/s y t rectifica.	26"	9
		4.1.5. T realiza pausa, y T y t acoplan ideas rectificando el error.	0"	0
		4.1.6. T da la respuesta directa al error/ omisión; t rectifica.	6"	2
Total	5' 03" (17%)			
7. LECTURA EXPRESIVA TUTORADO (LEI)		7.1. t lee adecuadamente y T escucha activamente	4'48"	65
		7.2. t lee adecuadamente y T no escucha activamente	0	0
		7.3. t lee con dificultades y rectifica autónomamente sus errores/omisiones.	59"	14
		7.4. t lee con dificultades y T interviene.	1'24"	19
		7.5. t lee con dificultades y T no interviene	10"	2
Total	7'21" (24%)			
TIEMPO TOTAL DE LECTURAS (4 LECTURAS): 30' 6" (100%)				

Se evidencia que existe una cierta divergencia en los tiempos registrados entre unas y otras lecturas, siendo importante señalar que, de todas las lecturas programadas, no fue ejecutada sólo una lectura que correspondía a la lectura PPP, y justamente se situaba entre las primeras sesiones realizadas, cuando aún la pareja estaba ajustando los tiempos de las lecturas y del desarrollo de las actividades de comprensión lectora. Por lo cual, atribuimos esta omisión al ajuste que hizo la tutora en las primeras sesiones sobre el tiempo dedicado a la totalidad de actividades en el tiempo instaurado para ello.

Así los hallazgos respecto este análisis temporal, serán presentados respetando el orden de los segmentos de lectura.

a) Lectura tutor

El primer segmento fue el que acumuló un porcentaje más alto de tiempo, correspondiéndose con un 32% del total entre todas las lecturas. Respecto a las categorías que dentro de este segmento han registrado un mayor porcentaje, se encuentra la referida a que *la tutora lee correctamente y el tutorado escucha activamente*, correspondiéndose con un 52% del tiempo total. Este hecho, juega un papel en los avances que han sido evidenciados para la tutora en el componente de velocidad lectora y creemos que en otros que componen el constructo de

fluidez. También este modelo de lectura que ofrece la tutora, la lectura con audiencia realizada, sentará un referente importante en la motivación del tutorado para cuando él deba realizar la lectura en voz alta sin errores, con ritmo, entonación y velocidad adecuada.

Con un porcentaje relevante de tiempo, aunque menor a la categoría presentada anteriormente, encontramos que *la tutora no lee adecuadamente y tutorado escucha atentamente*. A continuación presentaremos un ejemplo clarificador sobre esta situación.

Ejemplo categoría 2.3.

T: “Recortaremos el *pap*, el papel *que*, de seda, *lo pone* (de forma) que hagamos el *combo* (rombo) de manera que las *va-rrillas* (varillas) de extre –mo a ex –tre- mo y lo pegamos a estas *ad- direc* ¿Qué dice?” (le pregunta a su tutorado una palabra que está escrita).

t: “ad-di, no lo sé” (intenta leer la palabra).

T: (Continúa leyendo).

Extracto: Sesión 1/3, -ver Anexo audiovisual, pista 32-

Como queda en evidencia en el ejemplo, la tutora lee con muchas dificultades, sustituyendo fonemas, omitiendo otros, lo cual puede hacer pensar que estas dificultades se deberían en su totalidad a las necesidades de ayuda que presenta. Sin embargo, pensamos que la tutora no se prepara suficientemente hoja de actividad (como antes se ha mencionado), ya que en un momento dado, ella percibe más dificultades en la lectura y recurre a su tutorado porque no conoce una palabra en particular. El hecho se centra en que si la tutora hubiera practicado la lectura y estudiado la hoja de actividad, habría previsto esta dificultad con anticipación, lo cual podría haber favorecido el aumento del tiempo dedicado a la lectura correcta como un modelo deseable para su tutorado.

b) Lectura conjunta

En relación al segundo segmento de lectura, la categoría que más porcentaje acumula en tiempo es la referida a *que la tutora y el tutorado no se escuchan ni se esperan a la hora de realizar la lectura conjunta*. Este dato se correlaciona con el caso anterior y con la sub-muestra de las 12 parejas que se encontraban en el promedio de ajuste, ya que en todos los casos ésta categoría acumuló un mayor porcentaje de tiempo que cualquier otra.

Un hecho que quisiéramos destacar, es que en relación a la segunda categoría que acumuló un porcentaje importante de tiempo (25% respecto al segmento), encontramos que *la tutora y el tutorado se escuchaban y se esperaban*. En este sentido, podemos señalar que como bien lo indican los datos, existió una importante cantidad de tiempo en que se evidenció la dificultad para coordinar la ejecución de la lectura y como valor añadido agregamos las dificultades que también podría haber tenido la tutora al momento de la lectura. A pesar de todo ello, en una cuarta parte de todo el tiempo de la lectura conjunta, la pareja logró coordinarse, lo cual creemos repercutió al menos durante un par de minutos, para que el tutorado tuviera un

modelo de lectura adecuado que guiaba en la entonación, ritmo, pronunciación y velocidad adecuadas.

Pensamos que este hecho, podría haber repercutido de alguna manera el desarrollo de algunos de los componentes de la fluidez lectura, como la prosodia, la exactitud, la velocidad lectora y por ende la comprensión.

c) Lectura tutorado PPP

Respecto a la presente lectura, donde el tutorado se debía enfrentar de manera autónoma al texto, pero con apoyo de su tutora, evidenciamos que, por encima de todas las categorías registradas, se destaca una con relevancia que alcanza un 71% de los tiempos acumulados. Nos referimos a que *el tutorado lee sin cometer errores*. Vemos como esta actuación se conjuga directamente con un desarrollo favorable de la fluidez lectora ya que como el alumno ha tenido la oportunidad de escuchar atentamente una lectura de modelado y además, de leer en conjunto con su tutora, creemos que estos factores podrían conjugarse para que, en esta tercera lectura, el tutorado lea de manera adecuada y deseable al modelo recibido.

Otras dos categorías que presentan una acumulación de tiempo casi homogénea, aunque en mucho menos porcentaje que la presentada anteriormente, es la referida a que *el tutorado corrige autónomamente sus errores* y también que *la tutora entrega pistas para orientar la rectificación de los errores cometidos por su aprendiz*. Evidentemente, no podemos saber cuánto tiempo los alumnos dedicaron a monitorizar su lectura. En teoría todo el tiempo dedicado a la lectura lo invirtieron en ello, lo que el registro si nos señala es el tiempo dedicado exclusivamente a la corrección de errores, el cual correspondería a una quinta parte del tiempo dedicado a esta lectura y que consideramos imprescindible para ir mejorando los niveles de calidad de las lecturas. Una descripción explicativa de cada categoría se realizará en el apartado de la interactividad de la pareja en la lectura PPP.

d) Lectura final tutorado

En relación a la última lectura que debía realizar el alumno, ahora sí de manera autónoma, observamos que la mayor cantidad de tiempo de lectura la registra la categoría denominada: *el tutorado lee adecuadamente y la tutora escucha activamente*. A pesar de que ya quedaba en evidencia en la lectura PPP que el tutorado leía de manera adecuada, pensamos que en la lectura final esta situación se consolida, ya que el alumno conoce de antemano el texto, ha trabajado aspectos literales e inferenciales, reflexionando además a partir de él y todo ello se conjugaría con estos avances. Se evidencia en los minutos acumulados entre *la lectura correcta PPP (4.1)* y *la lectura correcta final (7.1)*, un margen de tiempo de alrededor de un minuto de diferencia, lo cual haría pensar que el tutor tardó más tiempo en la última lectura. Sin embargo

debemos tomar en cuenta que en la lectura PPP faltó un registro temporal de una sesión, ya que los alumnos no la ejecutaron porque se encontraban en las primeras sesiones de ajuste. Por lo cual sí que podríamos afirmar que el tutorado incrementa con cada lectura la fluidez lectora en general, lo que hace que pueda leer con mayor velocidad, con pronunciación adecuada y manteniendo un ritmo de lectura esperado al tipo de texto.

Dos categorías que han presentado una frecuencia temporal menor, pero que destacaremos, es el hecho de que *el tutorado sigue corrigiendo de manera autónoma cuando comete errores, y la tutora interviene entregando apoyos cuando evidencia dificultades en la lectura*. En este sentido, vemos importante los tiempos dedicados a esta corrección y enmendación de errores para seguir mejorando, a pesar de que esta lectura se realiza con mayor agilidad que las anteriores -lo cual atribuimos al incremento de los niveles en cada uno de los componentes de la fluidez-, es necesario que el alumno siga perfeccionándose para alcanzar una lectura de calidad en la totalidad del tiempo dedicado a esta tarea.

A modo de integración final, para cerrar este apartado dedicado al análisis temporal, quisiéramos hacer referencia a los tiempos totales invertidos por esta pareja a la práctica de la lectura en el marco de las sesiones de trabajo registradas. De esta manera, fueron contabilizadas tres sesiones de trabajo donde no se han incluido los tiempos de las actividades complementarias, ni autoevaluación de la pareja. El promedio de tiempo que los alumnos han dedicado a la actividad, arroja un total de 20 minutos por sesión y en total 1 hora de trabajo entre las 3 sesiones registradas. De este tiempo, un total de 30' 6'' fueron destinados a realizar las lecturas en sí mismas, es decir exactamente un 50% del tiempo fue invertido en la práctica de la lectura, lo cual es un resultado muy alentador y por lo demás equilibrado para el desarrollo de ambas áreas evaluadas (fluidez y comprensión lectora).

Creemos que un hecho que ha contribuido a esta equilibración entre los tiempos dedicados a la práctica de la lectura y a las actividades de comprensión lectora, se refiere a que los alumnos conocían bien la estructura del programa y las ajustaron favorablemente a sus necesidades. Pensamos que este dato conjugado además con las prácticas habituales de lectura que los alumnos realizan en el aula, impulsan el desarrollo en este caso de la fluidez lectora y de la totalidad de los componentes que la constituyen, a través de las conductas registradas (corrección y monitorización de la lectura, lectura con audiencia, escucha activa) y el tiempo dedicado a ello.

Seguidamente, pasaremos a analizar la interactividad de la pareja en la lectura del tutorado PPP, con el objetivo de entender y explicar las conductas temporales relevantes registradas en dicho análisis.

6.3.3.2.2.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA INTERACTIVIDAD EN LA LECTURA TUTORADO PPP

Para el análisis de dicho segmento de lectura, se utilizó el mismo sistema de categorías creado expresamente para registrar la interactividad de la lectura PPP, con la sub-muestra de las 12 parejas que se encontraban en el promedio de ajuste. Es así como, en la tabla 40, se ofrece un registro de todas las actuaciones recogidas para el caso 2 en dicho segmento de lectura, respecto a la frecuencia registrada y su correspondiente porcentaje.

Tabla 40. Frecuencias de aparición respecto al segmento LtPPP, estudio de caso 2.

Segmento	Dimensiones	Categorías de Análisis	F	%	
4. LtPPP (F=30)	4.1.Pausa y Pista	4.1.0. t lee sin cometer errores.	13	48.15	
		4.1.1. t rectifica autónomamente su error/omisión .	7	25.93	
		4.1.2. T hace pausa y otorga tiempo; t rectifica.	1	3.70	
		4.1.3. T hace pausa, otorga tiempo y entrega pista/s; t rectifica.	1	3.70	
		4.1.4. T ofrece pista/s y t rectifica.	4	14.82	
		4.1.5. T realiza pausa, y T y t acoplan ideas rectificando el error.	0	0	
		4.1.6. T da la respuesta directa al error/ omisión; t rectifica.	1	3.70	
	Total			27	(90%)
	4.2.Ponderación	4.2.1.T entrega una valoración afectiva emocional (elogios) ante la conducta de t.	0	0	
		4.2.2.T entrega una valoración efectiva no emocional (aprobación de contenido) ante la conducta del t	3	0	
		4.2.3. T entrega una valoración efectiva involucrando un feedback de contenido a la respuesta de t.	0	0	
		Total			3

Podemos observar que en la dimensión “Pausa y Pista”, se registro el mayor número de actuaciones para el segmento, correspondiéndose con un 90% de las categorías totales visualizadas. Comenzando por el análisis de dicha dimensión, se distinguen de una manera relevante las actuaciones que hacen referencia, en primer lugar, con *el tutorado lee el texto de manera correcta*, seguida por la categoría vinculada a *la rectificación de los errores por parte del aprendiz*. Vemos cómo, a pesar de las dificultades que pudiera poseer el tutorado en el área de la lectura –y que fueron explicitadas por el profesor-, éste hace el esfuerzo, en primer lugar por realizar una lectura correcta, atribuible por una parte al modelo de lectura que le ha entregado su tutora –lectura tutor- y que éste ha seguido atentamente escuchando de manera activa y también a la influencia que antes señalábamos referida a la motivación que conlleva la lectura con audiencia, ya que se lee para otra persona que escucha y que está atenta del proceso de lectura. Atribuimos, también un papel a la lectura conjunta, ya que gracias a ésta el tutorado pudo tener un primer acercamiento a la práctica de la lectura, pero siempre con la ayuda ajustada y permanente de su tutora. Aunque hemos visto que en la mitad del tiempo dedicado a ello la pareja presentó dificultades en la coordinación, un 25% del tiempo si que esta lectura se realizó en término correctos, lo cual ha repercutido claramente para que el tutorado, realice la presente lectura en términos adecuados de exactitud, velocidad y prosodia.

Respecto a la corrección lectora que realiza el tutorado de manera autónoma, se refleja la regulación y monitorización de su propio proceso de lectura y el hecho de hacerse consciente de los errores cometidos, siendo capaz de rectificarlos inmediatamente, lo cual apunta

directamente al desarrollo y refuerzo del componente de la exactitud lectora. En este sentido, también se registran otras categorías vinculadas. Específicamente la que acumula un mayor número de frecuencia entre éstas es la referida a que *tutorado encontraba y corregía su error, tras recibir pistas por parte de su compañera*. Queda en evidencia que este proceso de monitorización y regulación de la lectura es compartido por ambos miembros de la pareja, existiendo un compromiso intrínseco por mejorar la calidad de las lecturas del tutorado y aprender de este proceso. Un ejemplo de la situación se presenta a continuación:

Ejemplo categoría 4.1.4.

t: “ Y las casas estaban construidas en las copas de los árboles y los vecinos se visitaban *bom-bo*” (tutora le va indicando con un lápiz sobre la lectura las palabras).

T: “Bam...” (Repite y le apunta con el lápiz sobre la lectura).

t: “Bamboleándose entre lianas” (continúa leyendo).

Extracto: Sesión 2/3, -ver Anexo audiovisual, pista 33-

Gracias a las ayudas andamiadas que se presentan en esta categoría - como se refleja en el ejemplo a través de la insinuación de los primeros fonemas de la palabra- y en otras que registran un número menor de frecuencias, vemos como la tutora entrega un soporte permanente y ajustado en este proceso de regulación de la lectura de tutorado y es, gracias a estos apoyos, que el tutorado logra rectificar y ser consciente de estos errores.

Las actuaciones referidas a la lectura adecuada del texto y su corrección –ya sea de manera autónoma o con mediación- dejan entrever el desarrollo y mejora gradual de componentes de la fluidez lectora como la velocidad lectora, la prosodia, la exactitud e intrínsecamente la comprensión, ya que si la lectura es adecuada y el tutorado logra visualizar con claridad el contenido del texto a través de las lecturas en voz alta, ello contribuirá directamente en la construcción de conocimiento que pueda realizar a partir del texto y de sus propios conocimientos.

En relación a las valoraciones efectivas entregadas por la tutora, se puede señalar que la totalidad de ellas se han registrado cuando el alumno era capaz de rectificar su error luego de la mediación de la tutora. Registrándose para la categoría, la *tutora ofrece pista/s y el tutorado rectifica*, 2 frecuencias; y 1 frecuencia para la actuación referida a que *la tutora hace una pausa, otorga tiempo y entrega pista/s al tutorado y éste rectifica*. Atribuimos una estrecha relación entre esta dimensión y las categorías referidas a la corrección con mediación que realizaba el tutorado que se correspondían con la dimensión Pausa y Pista. La valoración que entrega la tutora cuando el aprendiz corrige un error luego de la ayuda ajustada que se le ha proporcionado, creemos sienta en el tutorado un precedente sobre la valoración de su esfuerzo y contribuye a que éste se siga esforzando en situaciones similares donde se cometan errores de lectura y éste deba enmendarlos. Por lo cual, atribuimos un papel importante a la valoración que pueda realizar la tutora, ya ésta constituirá un refuerzo positivo y motivador en el tutorado.

Para cerrar este estudio de caso y el capítulo de dedicado a los avances que pudieran detectarse en los alumnos con dificultades en el área de la lectura, haremos un acercamiento a la contribución de las intervenciones del profesor en relación a los logros y actuaciones de esta pareja, durante la sesión.

6.3.3.2.3. INTERVENCIÓN DEL PROFESOR EN EL ESTUDIO DE CASO 2

En el presente apartado quisiéramos hacer referencia a un último factor que nos pudiera aportar más datos explicativos, referente la actuación de la pareja y los logros alcanzados. Nos referimos a la intervención del profesor que tiene lugar mientras los alumnos desarrollaron los apartados antes, después de leer y todas las lecturas que contemplaba el programa. Para ello y como ya señalamos en el caso anterior, se utilizará el sistema de categorías análisis creado en primera instancia para el registro de las actuaciones del profesor con las parejas que se encontraban en el promedio de ajuste. Los resultados recabados a través de los registros audiovisuales se presentan a continuación en la tabla 41.

Tabla 41. Intervenciones del profesor, estudio de caso 2.

Segmento	Dimensión	Categorías	Sub-categorías: Destinatarios y previsión de la ayuda.	F	%
8.1 P	8.1. Tipo de intervención del P en el antes de leer (IP AL)	8.1.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa <i>Leemos en Pareja</i> .	8.1.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea	1	100
			8.1.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.1.1.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.1.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.1.1.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.1.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			Total	1 (100%)	
		8.1.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto y la hoja de actividad.	8.1.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.1.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.1.2.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
	8.2. Tipo de intervención del P durante las lecturas (IP L).	8.2.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa <i>Leemos en Pareja</i> .	8.2.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.2.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.2.1.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.	1	100
			8.2.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.2.1.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.2.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			Total	1 (50%)	
	8.3. Tipo de intervención del P en el después de leer (IP DSL)	8.2.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto de la lectura.	8.2.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
			8.2.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	1	100
			8.2.2.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
8.2.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.			0	0	
8.2.2.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.			0	0	
8.2.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.			0	0	
Total		1 (50%)			
8.3.3.1 P al finalizar la actividad revisa con todo el alumnado el apartado de preguntas, de manera espontánea. 8.3.3.2. P al finalizar la actividad revisa con todo el alumnado el apartado de preguntas, por solicitud de los alumnos.		8.3.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa <i>Leemos en Pareja</i> .	8.3.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.	1	100
			8.3.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0
			8.3.1.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0
	8.3.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.		0	0	
	8.3.1.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.		0	0	
	8.3.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.		0	0	
	Total		1 (33.33%)		
	8.3.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto y la hoja de actividad.	8.3.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.	0	0	
		8.3.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0	
		8.3.2.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.	0	0	
		8.3.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0	
		8.3.2.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.	1	100	
		8.3.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.	0	0	
		Total	1 (33.33%)		
Total			1 (33.33%)		

Podemos señalar que las frecuencias registradas en este caso, se distinguen del caso anterior, ya que aunque sea mínima su presencia, todos los segmentos presentan alguna recurrencia de actuación, es decir, el maestro presta apoyos a sus alumnos en todos los apartados de la actividad.

En primer lugar, en el segmento “Antes de leer”, la única frecuencia registrada se refiere a cuando *el profesor entrega ayuda a ambos alumnos en relación al desarrollo del programa, de manera espontánea*. En este sentido, la intervención del profesor se centró en apoyar la mediación que debía realizar la tutora, ya que el tutorado no sabía la respuesta, y ella quedó en silencio por varios segundos, mientras el tutorado esperaba su ayuda, hasta que acudió el profesor de manera espontánea al visualizar esta dificultad y entregó orientaciones dirigidas a ambos miembros, para resolver las dificultades entre ambos cuando esta situación volviera a presentarse. Esta mediación fue necesaria y oportuna por parte del profesor, brindando un soporte a la tutora y reforzando las actuaciones deseables en el aprendizaje entre iguales, como es la mediación en el rol del tutor.

En relación a la segunda dimensión, las actuaciones del profesor presentan un carácter homogéneo entre las dos categorías que la constituyen. En primer lugar, en las ayudas destinadas a *apoyar a la pareja en el desarrollo del programa (de las lecturas)*, se destaca *el apoyo brindado a la tutora de manera espontánea por el profesor*. Específicamente en el momento de la lectura conjunta, ya que como antes se ha dejado de manifiesto en el análisis temporal de las lecturas, se evidenciaron dificultades en la correcta ejecución de ésta, ya que el mayor porcentaje se atribuía a que la pareja no se escuchaba ni se esperaba. Es así que, en un momento determinado de dicha lectura, el profesor le dice a la tutora que debe leer unos segundos por delante de su tutorado con el objetivo de que la alumna brinde realmente un modelo de lectura, marcando con antelación el ritmo y la entonación. En este sentido, el profesor influye en los tiempos que fueron registrados en el análisis temporal, en que la pareja logró coordinarse, escucharse y esperarse.

Respecto a la otra actuación dentro del mismo segmento, referida *al apoyo en el contenido la lectura, ella estuvo dirigida a ambos alumnos y la ayuda fue solicitada por éstos*, ya que mientras leía el tutorado, no entendió una palabra en concreto de la lectura y anteriormente la tutora había tenido el mismo problema como se ilustró en el ejemplo de la *categoría 2.3.*, y ello se atribuyó a que la tutora no se habría preparado la lectura, por ende no habría previsto la dificultad con antelación. El profesor da respuesta a la duda y además invita a que los alumnos profundicen en su significado invitándolos a buscar la palabra en el diccionario, promoviendo el enriquecimiento de sus conocimientos sobre este nuevo concepto.

Y en relación a la última dimensión “Tipo de intervención del profesor en el Después de leer”, queda de manifiesto que acumula un número mayor de frecuencias respecto a los demás segmentos repasados anteriormente. Se registraron actuaciones en todas las dimensiones, comenzando por las categorías referidas al *apoyo entregado respecto al desarrollo del programa*, estas ayudas *se dirigieron a ambos alumnos y fueron previstas de manera espontánea por parte del profesor*, cuando éste se acerca a revisar las respuestas a que los alumnos han llegado en las preguntas planteadas en la hoja de actividad.

En relación al soporte que presta respecto *al contenido de la hoja de actividad*, donde es *el tutorado quien recibe ayuda del profesor de manera espontánea*, se presentó cuando la tutora guardaba silencio ante la nula respuesta de su tutorado y no mediaba para que su compañero pudiera construir una respuesta, a pesar de las orientaciones entregadas por el profesor al inicio de la actividad sobre los apoyos a entregar. En este caso, el profesor se dirige al tutorado y dicha situación sirve para reactivar el diálogo entre los miembros de la pareja.

Por último, quisiéramos dejar en evidencia respecto a la frecuencia atribuida a que *el profesor al finalizar la actividad revisaba con todos los niños del aula la actividad*. Creemos que esta actuación favorece a las parejas con más necesidades, ya que se traduce en un soporte más para poder realizar un seguimiento más intensivo de las actividades que se contemplan en una sesión de trabajo.

En general, el maestro está muy atento al desarrollo de la actividad con esta pareja, lo cual queda de manifiesto en su intervención en cada una de los segmentos de interactividad. Atribuimos este soporte permanente del maestro con estos alumnos que presentaban mayores dificultades, como uno de los factores que se conjugan también en el reflejo de los logros obtenidos en comprensión y fluidez lectora, por estos niños.

Al ser consultado el profesor por los casos específicos con mayores necesidades de apoyo y las dificultades que podrían haberse presentado en la implementación del programa y del método de aprendizaje entre iguales, señala: *“sólo nos hemos encontrado con la dificultad propia que ellos tienen, pero no por el método. Hubo dificultad porque no les hemos adaptado los textos, pero eso ya es de trabajo personal de nosotros. Les ha servido porque lo han hecho en su nivel, han hecho el mismo texto pero no trabajado tan profundamente, lo ideal sería prepararle textos especiales con preguntas especiales eso lo podemos hacer en un curso más adelante, que esté más preparado*. En relación a los testimonios del maestro, se suma un factor explicativo más a las dificultades que presentaba la tutora, y es que los textos no fueron adaptados a su nivel, esto también podría explicar los vacíos detectados en algunas actuaciones de la tutora, a la hora de mediar con su tutorado.

Pensamos que la principal diferencia entre los casos analizados, es que la tutora del caso 2 posee dificultades en la comprensión lectora a diferencia de la tutora del caso 1, pero también se observa una preparación superficial de la actividad, fallos en las respuestas cuyo contenido correcto se encontraba literalmente en el texto, improvisación y carencia de herramientas de mediación en algunos casos, que podrían ser remediados en cierto grado con una preparación profunda de las lecturas y el conocimiento cabal del contenido del texto. Supervisándose dicho trabajo deseablemente por un adulto u otro alumno con mayor competencia.

En relación a la pregunta de investigación que nos formulábamos, respecto a si existen diferencias entre las actuaciones de las parejas, específicamente el tutor, que se encuentran en el promedio de ajuste y aquellas donde alguno de sus miembros (o ambos) dificultades de lectura, la respuesta es que sí existe alguna variación al poner en marcha mecanismos de mediación que faciliten la construcción de las respuestas por parte de tutorado. Se destaca a pesar de todas las dificultades del caso 2, que la alumna en ocasiones sí realizaba una mediación correcta, presumiblemente cuando se preparaba la lectura, acoplando y dando algunas pistas a su tutorado. Son evidentes las diferencias a la hora de mediar entre la tutora del caso 1, quien no poseía dificultades y que, sin embargo desplegaba una serie de estrategias de mediación no sólo para que la tutorada alcanzara la respuesta, sino también para que comprendiera el sentido de la pregunta y los términos que la componían. A pesar de que algunas actuaciones de estas tutoras pudieron variar respecto a demás tutores, los resultados han sido positivos todas las parejas a las que se les ha realizado el seguimiento y incluidas las que presentaban dificultades.

Respecto al rol del maestro podemos ver que en el último caso de la pareja con dificultades, el maestro se mostraba mucho más atento a esta pareja, interviniendo espontáneamente en 5 de 6 de las actuaciones registradas, cuando visualizaba dificultades. Respecto al otro caso, y las demás actuaciones registradas con la sub-muestra de alumnos, las intervenciones eran equilibradas entre las solicitudes que realizaban los alumnos y las intervenciones que realizaba la maestra, presumiblemente porque la tutora no poseía dificultades.

Por último no quisiéramos cerrar este apartado de resultados sin establecer una vinculación entre el método en que se fundamenta el programa, como una estrategia de respuesta a la diversidad y la impresión que tienen los maestros participantes acerca de ello: *“yo creo que esta metodología sí atiende a la diversidad porque teniendo la clase que tenía, los que fallaban en comprensión lectora los hemos puesto con los que eran buenos en comprensión lectora, y luego en algún caso que tenía un par de críos muy tímidos y que no había manera de que hablen y tal, los he puesto con una persona que su comprensión me daba un poco igual,*

pero que la capacidad de ayuda, de paciencia y de estar tranquilamente al ritmo del otro, que iba a ser desesperante, era asombrosa, porque dices a lo mejor, este va a responder bien, pero será que hasta que le coja confianza y le hable, le costará sobre todo las primeras sesiones. En el caso de ellos cuando yo me acerco se callan, o sea que te puedes hacer una idea de la distancia que hay entre el profesor y el alumnado, sin embargo su tutora funcionaba por la capacidad que tenía ella de ayudar, lo desinhibía” (Po2); “en mi caso como teníamos un alumno con adaptaciones en el curriculum, lo he puesto con una niña que no tenía un alto nivel lector, pero muy motivada, buena disposición, pues que sabías que iba a tirar de él, porque él tenía un nivel bajito. Y aunque en el nivel lector había un poquito de diferencia y aunque no era una buena lectora, yo sabía que era una alumna que iba a tirar y que su tutorado iba a recibir una respuesta, entonces con un poco de ayuda de la familia también para que esté ayudando con la preparación, que es importante que se prepare bien la actividad, y que la familia esté encima” (Po5); “para los alumnos con dificultades me parece muy positivo que sea un compañero quien le ofrezca las ayudas y quien le rectifique, ya que siempre es un ser más cercano que el profesor con un mayor grado de confianza. En general pienso que es un programa muy válido para todos incluidos los niños con dificultades” (Po6).

Los maestros respaldan la tutoría entre iguales como un método que permite que los alumnos con mayores dificultades, también tengan la posibilidad de aprender y mejorar, no sólo en la competencia lectora, también la competencia social, destacando el hecho de que tener un mediador próximo a su contexto, nivel, intereses, es un plus en la relación de aprendizaje que se pueda establecer y en los conocimientos que se puedan alcanzar. También uno de los profesores destaca la importancia de la preparación previa de las hojas por parte del tutor, creemos que éste es un factor fundamental a la hora de asegurar el éxito de la sesión y sobre todo la construcción de los aprendizajes de los alumnos.

A partir de todos los hallazgos que han sido presentados en el presente capítulo, en cada uno de los tres apartados, se procederá a continuación a abordar las conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

7.1. EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

7.2. APORTACIONES A LA PRÁCTICA EDUCATIVA

7.3. CONSIDERACIONES GENERALES Y PROYECCIONES DEL TRABAJO.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

En el presente capítulo presentaremos las conclusiones de la investigación doctoral, centrándonos en tres ejes que organizarán la reflexión en torno a este trabajo. El primero de ellos, referido a las respuestas halladas para los objetivos y preguntas que guiaron el planteamiento del trabajo, su desarrollo y finalización; el segundo eje, centrado en aportar sugerencias para enriquecer la puesta en práctica del programa *Leemos en Pareja*, en el seno de la diversidad del aula, como una práctica que permita ampliar el repertorio habitual de la escuela y los docentes en la promoción de la competencia lectora; y en tercer lugar, hacer algunas consideraciones orientadas a la autocrítica del trabajo, posibles mejoras en próximas propuestas y futuras líneas de investigación en la temática.

7.1. EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

La presentación de las conclusiones en torno a los objetivos y preguntas de investigación se realizará siguiendo el orden en que se han dado a conocer en el apartado metodológico y de los resultados. Comenzando por la comprensión lectora, seguido por el constructo de fluidez lectora y en tercer lugar abordaremos al colectivo que presentaba mayores necesidades de apoyo en el área de la lectura y sus avances evidenciados en los componentes anteriormente apuntados.

Comprensión Lectora

Los avances que se sintetizarán a continuación respecto a la comprensión lectora están ligados también al desarrollo de la fluidez lectora que será abordada en el siguiente apartado. La estrecha relación entre ambos componentes, como señala Nichols, Rupley y Rasinski (2009), radica en que el objetivo final de la lectura es la comprensión y el aprendizaje que se pueda alcanzar a partir del texto, donde el componente esencial que nutre y trae consigo esta capacidad es la fluidez lectora. Entendemos que podremos leer y más correctamente si entendemos lo que leemos, pero al mismo tiempo necesitamos leer con fluidez y correctamente para comprender.

En primer lugar, respecto a la comprensión lectora de los 127 alumnos que participaron del programa *Leemos en Pareja*, podemos señalar que éstos presentaron avances estadísticamente significativos entre sus puntuaciones iniciales y finales en contraste de los avances no significativos de los 120 alumnos del grupo de comparación. Atribuimos dicha evolución a la correlación de las diversas estrategias que se implementan en el aula de manera habitual en el currículum para promover la competencia lectora, sumado a las acciones específicas que se implementaron en el programa a través del aprendizaje entre iguales para fomentar también dicha competencia.

El avance de estos alumnos en particular y en esta experiencia implementada en el seno de escuelas aragonesas, se correlaciona también con otros programas en el área de la lectura basados en la tutoría entre iguales, que conjugados con las actuaciones habituales de los maestros en el aula, promovieron también la mejora en los índices de comprensión lectora de los implicados, como en el caso de *Paired Reading* (Topping, 1987 y 1989; Topping y Whiteley, 1990; Winter, 1988 y 1996) y *Read On* (Topping y Hogan, 1999; Duran y Blanch, 2007). Las reflexiones críticas a partir de la implementación de estos programas, por ejemplo en el caso de *Paired Reading* y el acercamiento realizado por Winter, deja en evidencia algunos aspectos a enriquecer durante el proceso a pesar de las mejoras observadas, se apunta la insatisfactoria intervención de algunos profesores en la modulación de la actividad y de alumnos respecto al rol de tutor asumido. En breve, abordaremos cómo se han presentado en general estos factores en la presente investigación.

Además, la revisión realizada en el marco teórico respecto a investigaciones centradas en otras experiencias de tutoría entre iguales en el área de la lectura (Van Keer y Verhaeghe, 2005; Moliner, Flores y Duran, 2011; y Topping et al., 2011) y que mostraban mejoras en el componente de la comprensión lectora, se centraban además en develar de manera específica la tipología de la tutoría puesta en marcha y que podría haber contribuido en algunos casos a explicar dicho éxito. Respecto a ello, también en la presente investigación se contemplaba abordar este aspecto, planteándose como segundo objetivo conocer el impacto del programa en función de la tipología de tutoría (fija o recíproca) y del rol asumido por los alumnos (tutor o tutorado), en relación a la comprensión lectora. En este sentido, además de evidenciar con prudencia el avance significativo de los alumnos en ambos tipos de tutoría, ya que el grupo de tutoría recíproca no superaba los 30 estudiantes, podemos señalar que ambos tipos de tutorías se mostraron igualmente efectivas para la mejora de la comprensión lectora.

Aunque en este sentido la literatura deja entrever su interés por la tutoría recíproca y el potencial que ésta podría tener sobre la tutoría fija, las investigaciones que se han fijado demostrar este hecho no han encontrado resultados concluyentes (Griffin y Griffin, 1998; Monereo y Duran, 2005; Van Keer y Verhaeghe, 2005; Moliner, 2011). Aunque el objetivo de nuestra investigación no era demostrar la superioridad de una tipología de tutoría sobre otra, tampoco los resultados entregan pistas relevantes en esta línea.

En algunas de estas investigaciones, como la desarrolla por Van Keer y Verhaeghe (2005) se argumenta la dificultad de controlar todas las variables que intervienen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pareja en cada una de las modalidades de tutoría y por lo tanto se señala la dificultad de concluir cuál de las dos puede contribuir mayormente en los aprendizajes. En cambio,

se plantea que existen una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que juegan un papel fundamental en los logros alcanzados. En el caso de la comprensión lectora, la auto-monitorización y regulación en el proceso de la lectura, que conlleva además la toma de conciencia del proceso, repercuten en la selección de estrategias cognitivas adecuadas para la comprensión, todo ello bajo la responsabilidad del tutor quien al apoyar a su tutorado en el proceso de construcción de la comprensión pondría en marcha dichas estrategias. Volviendo al debate de la tutoría recíproca v/s la fija, este factor podría contribuir a que ambos alumnos pudieran mejorar su comprensión al rotar los roles y tener que poner en marcha una serie de estrategias de apoyo a la comprensión de carácter cognitivo y metacognitivo para ayudar a compañero. Sin embargo, el debate de los autores también se centra en saber en qué grado cada una de estas estrategias jugarían un papel en la comprensión lectora.

En este sentido, en la presente investigación hemos tomado en cuenta las estrategias cognitivas y metacognitivas apuntadas por Cassany et al. (1994), Solé (2001) y McCallum et al. (2011) que hemos situado como referentes para plantear el sistema de categorías de análisis para la interactividad de las parejas en la comprensión lectora y ver qué hacían durante las sesiones, para conocer los comportamientos explicativos de dicho aprendizaje. Antes de resumir los factores explicativos hallados, que puedan haber jugado un papel en los avances de la tutoría entre iguales tanto fija como recíproca, quisiéramos detenernos en los avances que se han reflejado respecto al rol asumido por cada uno de los alumnos, en el caso –claro está- de la tutoría fija, donde se dan ambos roles por separado.

En este sentido todos los alumnos que realizaron la tutoría fija y que adoptaron uno u otro rol mostraron mejoras estadísticamente significativas entre las medidas iniciales y finales en comprensión lectora. Ello deja en evidencia que ambos alumnos se benefician de las estrategias que apunta Van Keer y Verhaeghe (2005), aunque en este caso no haya una rotación de roles, que según los autores beneficiaría esta puesta en marcha de estrategias en igual medida para el conjunto de la pareja.

Vemos que las estrategias de enseñanza implementadas por los tutores, para apoyar la construcción de aprendizajes de sus tutorados, parecen haber repercutido de manera equitativa en ambos roles. Es decir, el tutor logró avances por la regulación y monitorización constante del proceso, siendo capaz de prestar ayudas adecuadas y ajustadas a la necesidades emergentes de su compañero, lo cual puede haber repercutido también en la generación de conflictos socio-cognitivos que promovieran la reestructuración de los esquemas y por lo tanto la construcción de nuevo conocimiento o enriquecimiento del que ya poseían los alumnos. Por su parte, el tutorado cuenta con

un andamiaje ajustado y permanente que le proporciona su compañero tutor, lo cual facilita y promueve sus aprendizajes en relación a la comprensión de textos.

Ya presentados los resultados cuantitativos que mostraron mejoras estadísticamente significativas tanto para tutores como para tutorados, veamos a continuación la explicación de dichas mejoras, a partir del análisis de la interactividad de las parejas.

a) Un factor explicativo de la evolución en todos los casos, sería la realización de los dos momentos estipulados en la estructura del programa que hacían referencia directa a la comprensión lectora. Nos referimos a los segmentos de interactividad “Antes de leer” y “Después de leer”. Estos segmentos fueron realizados en un 100% por los alumnos y, desde luego, la ejecución de las actividades que los componían de una u otra forma pensamos que contribuyeron a la construcción de aprendizajes respecto a la comprensión de textos.

b) Los factores explicativos propios de la actividad conjunta entre tutor y tutorado para contribuir al enriquecimiento de la comprensión del texto, se atribuyen a los mecanismos de mediación que pusieron en marcha los tutores para abordar las diferentes preguntas de la hoja de actividad. En este sentido, las dimensiones que se hicieron presentes en mayor grado en los diferentes segmentos, fueron las siguientes:

1. En el segmento previo a la lectura denominado “Antes de leer”, se hicieron presentes con mayor intensidad las siguientes dimensiones: a) *planteamiento de hipótesis*; b) *recuperación de conocimientos previos*. En dichas dimensiones, se identificaron como actuaciones habituales de los tutores cuando sus tutorados no alcanzaban la respuestas de manera autónoma y con el objetivo de intervenir en la zona de desarrollo próximo, la implementación de *pistas verbales o gestuales para guiar al tutorado en la respuesta; la entrega de pistas por parte del tutor, para luego acoplar planteamientos junto a su compañero; y también, el acoplamiento de ideas entre ambos miembros de la pareja que permitía construir conjuntamente una respuesta*. Nos parece de vital importancia, en primer lugar, la implementación de ayudas andamiadas y ajustadas en mayor o menor grado que ofrece el tutor a su tutorado para que éste pueda recuperar los conocimientos previos, ya que estas dimensiones permiten realizar los anclajes sobre los que construir o enriquecer el conocimiento a partir de las habilidades, conocimientos o experiencias previas que ya se poseen y que permitirán al tutorado acortar la brecha entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo próximo. Un segundo elemento, directamente ligado a la dimensión antes mencionada y con un alto porcentaje de incidencia en esta etapa previa a la lectura, estaba referido al establecimiento de inferencias o hipótesis por parte de los estudiantes, a través del planteamiento en conjunto de ambos miembros de

la pareja de las hipótesis, cuando el tutorado no podía establecerlas de manera autónoma y se ayudaba del andamiaje proporcionado por su compañero tutor para alcanzar el objetivo.

La activación de estas dos dimensiones hacen referencia a la comprensión inferencial e interpretativa que plantean Català et al. (2001), que permitirá llenar vacíos a través de la interacción constante entre los lectores y el texto, poniendo en marcha mecanismos para dar respuesta a las dificultades que se hagan presentes para alcanzar una comprensión del texto. Estos mecanismos los entendemos como las ayudas andamiadas que hemos evidenciado y que ponen en marcha los tutores con sus tutorados en esta primera etapa de anticipación a la lectura. Como señala Calero (2011), la conciencia de la activación de las ideas previas antes de leer, la habilidad para hacerlo y la capacidad de reflexionar sobre ello, constituyen componentes de las estrategias de regulación metacognitiva de máxima importancia en los procesos de comprensión lectora y del aprendizaje en general. Como enfatiza el autor, el aprendizaje de las estrategias metacognitivas es una opción pedagógica relevante para el desarrollo intelectual de los alumnos, por lo cual es de vital importancia enseñarles a reflexionar, evaluar y mantener una postura crítica frente a los acontecimientos y la información que reciben. Los alumnos deben de ser conscientes de la necesidad de activación del conocimiento previo durante la lectura, siendo capaces de verbalizarlo y, en el caso de la actividad en pareja que nos ocupa, construir este proceso de manera conjunta a través del aprendizaje entre iguales. Como destaca Calero, este hecho promoverá el desarrollo de lectores competentes.

Parece pues que, a través del apartado antes de leer y la estructura de interacción que planteaba el programa, plasmados en las hojas de actividad (una estructura de procedimientos tutoriales como reguladora de los procesos implicados en el intercambio, King, 1997), ha promovido la conciencia por parte de los alumnos de la necesidad de esta activación de conocimientos previos y planteamiento de hipótesis, necesaria para formar lectores competentes.

Un factor que se ha echado en falta en el segmento “Antes de leer”, es el referido a la involucración de algún aspecto motivacional o introductorio a la tarea, ya que en la mayoría de las parejas siguieron la estructura sugerida por el programa. En esta línea, la coordinación de las parejas fue el único componente evidenciado (en mínimas actuaciones), que se introdujo previamente a la actividad. Habría sido deseable que, a medida que las sesiones avanzaban y los tutores progresivamente regulaban los tiempos y se apropiaban del guión de la sesión, hubiesen introducido algún elemento para motivar el desafío por la tarea. Creemos que éste es un factor que debe tomarse en cuenta y en este sentido los maestros deben animar a los tutores a ir involucrándolo en su discurso de mediación.

2. En el segmento denominado “Después de leer”, dedicado exclusivamente al desarrollo de preguntas que promovieran y afianzarán la construcción del texto, se hicieron presentes tres dimensiones en un grado relevante, nos referimos: a) *establecimiento de relaciones entre el texto y conocimientos previos*; b) *formulación de preguntas sobre el contenido del texto (de carácter literal e inferencial)*; c) *valoración de las respuestas del tutorado por parte del tutor*. Estas dimensiones hacían referencia explícita a tres tipos de comprensión: literal, inferencial y de nivel crítico o profundo, como las definen Catalá et al. (2001), y que el tutor pretende promover a través de las preguntas contenidas en las hojas de actividad, conjuntamente con los mecanismos de ayuda puestos en marcha. Dichos mecanismos utilizados por los tutores en las dos primeras dimensiones para facilitar y apoyar la construcción de conocimiento de sus tutorados, cuando estos no alcanzaban la respuesta de manera autónoma, estaban referidos a: *acoplar ideas entre ambos alumnos para construir una respuesta conjunta*; *ofrecer pistas o insinuar por parte del tutor para guiar la construcción de la respuesta del tutorado*; y, *entregar pistas por parte del tutor en un primer momento y luego acoplar ideas entre ambos miembros de la pareja*. Estos mecanismos (que también han sido puestos en marcha en el segmento antes de leer) son los referenciados por Person y Graesser (1999) como diferentes tipos de conductas dialógicas, que son implementados cuando los alumnos cooperan para mejorar la calidad de su contribución en una tarea.

Visualizamos por una parte la relevancia del objetivo de la pregunta, de acuerdo al tipo de comprensión que se desea promover, lo cual podría facilitar una ayuda más andamiada del tutor a las necesidades del tutorado. Podemos evidenciar que la graduación de este apoyo, de acuerdo a las necesidades y conocimientos que el tutor estima posee su compañero, lo impulsarán a que en algunas ocasiones pueda cooperar con su tutorado en la construcción de la respuesta; en otras instancias a entregar un soporte que permita la respuesta autónoma por parte del tutorado (proporcionar sólo pistas); en otras, ofrecer una ayuda para facilitar el planteamiento de ideas de su compañero y luego cooperar junto a éste para alcanzar a respuesta. La implementación de estas ayudas andamiadas, puestas en marcha por el tutor en todas las dimensiones reseñadas anteriormente, permitieron además ir regulando y monitorizando el proceso cognitivo llevado a cabo por parte de ambos alumnos, promoviendo de esta manera la enseñanza y aprendizaje implícita de las estrategias metacognitivas, que señalaba Van Keer y Verhaeghe (2005). Ello se hace presente de manera transversal en cada uno de los mecanismos evidenciados ya que el tutor ha debido intervenir en el momento preciso, con unas actuaciones determinadas (pista, acoplamiento o ambas), para hacer emerger una respuesta y recuperar los elementos fundamentales de la lectura. Dichos mecanismos de mediación son a los que se refieren Roscoe y Chi (2007), quiénes encontraron en su meta-análisis que los buenos tutores otorgan menos ayuda directa y más apoyos indirectos cuando los tutorados cometen errores o

presentan dificultades en la comprensión de algún aspecto, beneficiándose estos tutores mayormente que los que tienden a utilizar menos estrategias para facilitar el aprendizaje de sus tutorados.

Un factor relevante, que se suma a los mecanismos puestos en marcha por los alumnos y que tiene una relación con el logro de las respuestas, hace referencia a la entrega de valoraciones por parte del tutor, principalmente cuando *el tutorado alcanza una respuesta correcta*; y también cuando *el tutor media a través de pistas primero para que el tutorado alcance la respuesta*; o, *entre ambos construyan la respuestas a través del acoplamiento*; o también *combinando ambos mecanismos de mediación*. En este sentido, vemos la valoración como una ponderación a la motivación y el esfuerzo realizado por el tutorado para alcanzar una respuesta favorable de manera autónoma o gracias a todas las ayudas ajustadas que le ofrece su tutor. Estas valoraciones de alguna manera se enmarcan en lo que plantean las teorías de la motivación que han sido recogidas por Kagan y Kagan (2009), en el sentido que señala Slavin (1996) que los alumnos se sentirán motivados y asumirán el desafío gracias al monitoreo y percepción constante de ayudas y recompensas interpersonales recibidas de los compañeros.

La dimensión que se hubiera esperado con mayor intensidad estaba referida a la *formulación de preguntas por parte del tutorado*. Pensamos que hace falta animar desde el profesorado a ambos alumnos a plantearse desafíos socio-cognitivos para enriquecer la construcción de los aprendizajes, profundizando a través de preguntas auténticas que pueden derivarse de dificultades, de la vinculación de las experiencias previas con el texto o de otras cuestiones que sean de interés para el tutorado en el contexto de la lectura.

3. El segmento de interactividad emergente y al cual se vincularon también los avances de la comprensión lectora fue “Comentarios sobre el texto”. Se evidenció que una actuación habitual en dicho segmento, era que *ambos miembros de la pareja realizaran comentarios sobre aspectos del texto*, específicos o generales, que les causaban dudas o sobre los que se quería profundizar, participando de manera conjunta, aportando ideas, dando opiniones o vinculándolos a otras experiencias. Al ser una estrategia de enseñanza y aprendizaje planteada de manera auténtica, porque no se contemplaba en el guión del programa, fue registrada en algunas parejas y le atribuimos un valor relevante a dicho hecho, ya que se reconoce como una actuación emergente para seguir mejorando la comprensión del texto, siendo capaces de monitorizar que aspectos del manuscrito se debían profundizar a través de estos comentarios que se realizaban entre las lecturas o después del segmento antes de leer.

4. Si bien en los tres puntos anteriores nos hemos centrado la atención en la actuación de los miembros de las parejas, es evidente que el profesor juega un papel fundamental en la planificación y

supervisión de dichas actuaciones. Es así como en una investigación, también nos hemos centrado exclusivamente en el papel del profesor durante el desarrollo de las sesiones de tutoría entre iguales, para conocer su influencia en las mejoras visualizadas. En este sentido, las intervenciones de estos agentes educativos hacían referencia principalmente al último segmento repasado “Después de leer”, donde los maestros a través de diversas actuaciones intervinieron de manera espontánea o por solicitud de los alumnos, entregando aclaraciones, evaluando las respuestas, modelando las conductas de mediación y facilitando el consenso de las respuestas. Se observó que la intervención del profesorado se dirigía en primer lugar a ambos alumnos y en segundo lugar sólo al alumno tutor. Como recogen Coll y Onrubia (1999), el diálogo que se produce entre las díadas y los maestros durante la ejecución de la tarea es de utilidad para éste último, para ir realizando un seguimiento de la comprensión que sus alumnos van alcanzando, las dificultades que se presentan y los aprendizajes que se están construyendo. Precisamente esto se refleja en el análisis realizado, las percepciones de los alumnos respecto al soporte recibido y las de los mismos maestros sobre las ayudas entregadas durante las sesiones de trabajo.

Fluidez y corrección lectora

El segundo objetivo que persiguió la investigación, estaba centrado en conocer las mejoras que podrían registrarse en relación a la fluidez lectora. Por una parte conocer si el programa habría contribuido a su evolución tomando como referente las evaluaciones de su componente velocidad lectora (la cual hemos utilizado como referente en el estudio cuantitativo). En este sentido evidenciamos que los índices de este componente sí se vieron incrementados, ya que se presentaron diferencias significativas entre las mediciones iniciales y finales y el tamaño de estas diferencias (tamaño del efecto) se mostraron superiores en este grupo, respecto al grupo de comparación. Se atribuyeron las mejoras a la participación de los alumnos en las actividades del *Leemos en Pareja* y su combinación con las actividades habituales desarrolladas en el aula para favorecer la competencia lingüística a lo largo del currículum. Por lo demás, la medición de la comprensión lectora como un componente más de la fluidez, nos indicó también como bien hemos repasado anteriormente, mejoras significativas. Podríamos concluir a través de estos componentes, que si el constructo de fluidez lectora ha presentado mejoras gracias a todas las acciones implementadas para su fortalecimiento.

Existen evidencias además de otros programas que poniendo en marcha prácticas de lecturas en parejas de manera similar al planteamiento del *Leemos en Pareja*, han reportado también avances alentadores para sus participantes, como *Reading Together* (Hattie, 2006) y *Buddy Reading* (Shegar, 2009). En el último caso, a pesar de los alentadores resultados hallados, se sugiere el mayor trabajo

que se podría realizar en relación a la mediación de los tutores y la entrega de ponderación durante la práctica de la lectura.

Por lo cual también nos interesó también conocer por qué se produjo la evolución registrada por los alumnos en la velocidad lectora y qué tipo de actuaciones acaecidas durante las sesiones contribuían a ello. En este sentido, apuntamos a las acciones concretas que contemplaba el programa a través de las diferentes modalidades de lectura, tomando en cuenta también las intervenciones del profesor durante el enfrentamiento de esta tarea por parte de los alumnos. Así, podemos señalar que las cuatro lecturas en voz alta que contemplaba el programa (lectura del tutor, lectura conjunta, lectura del tutorado PPP y lectura expresiva del tutorado), han contribuido sustancialmente al desarrollo de la fluidez lectora de los alumnos.

En relación al factor temporal, éste deja entrever que una tercera parte total del tiempo dedicado a la actividad, se destinó a la práctica de la lectura (de las diferentes modalidades de lecturas que se contemplaban). En dichos tiempos, tanto los tutores como tutorados, se han repartido casi equitativamente la ejecución de las diferentes lecturas, lo cual indica unas altas posibilidades de práctica y acceso a la lectura en voz alta. Veamos, a continuación, con un poco de detalles las distintas prácticas de lectura.

1. La lectura realizada por el tutor, permitió entregar un ejemplo, un modelo de lectura a los tutorados con un ritmo, entonación, pronunciación, velocidad y prosodia adecuada, durante tres cuartas partes del tiempo total dedicados a este segmento y en dónde el alumno tutorado se mantuvo atento a dicha lectura, siguiéndola durante el 94 % de su ejecución. Atribuimos ganancias a través de esta lectura modelo, debido al hecho de entregar un ejemplo de lectura correcta y cercana al aprendiz, gracias a la escucha activa realizada por el tutorado, elemento reconocido para la mejora de la fluidez lectora (Oakley, 2003). Se habría contribuido así, en primer lugar a realizar el primer acercamiento al texto y en segundo lugar a intentar realizar las lecturas con el máximo nivel de calidad, todo ello por parte de la lectura del tutor.

Por su parte, el tutor ha tenido que preparar dicha lectura para preveer posibles dificultades en la pronunciación, prosodia, velocidad, y el hecho de leer para otro posteriormente le motivará a realizarlo de la mejor manera posible, lo cual también se atribuye a una mejora en el desarrollo de la fluidez lectora. Pero como señala Oakley, sería ingenuo pensar que sólo el hecho de realizar la lectura modelo de manera aislada podría repercutir en la mejora de la fluidez lectora sin la intervención de algunas otras actuaciones.

En el sentido que plantea el autor, el programa *Leemos en Pareja* contaba con más actuaciones para seguir potenciando la fluidez lectora, es así como también se desarrolló la lectura conjunta o al unísono (Topping, 1987).

2. La lectura conjunta o al unísono, fue la que comprendió un mayor grado de dificultad en su ejecución ya que más de la mitad total del tiempo los alumnos tuvieron dificultades para coordinarse. Aún así, durante una tercera parte del tiempo las parejas pudieron realizar la lectura de manera correcta. A pesar de las dificultades evidenciadas, algunas parejas buscaron soluciones para coordinar esta lectura poniéndose de acuerdo antes de comenzar. Respecto a las percepciones que los alumnos poseían, éstos se referían a la dificultad al comienzo de las sesiones en relación a su ejecución, pero también su gradual mejora en la coordinación durante el transcurso de las sesiones, lo cual podría atribuirse al tiempo cuantificado en que realmente las parejas se escuchaban y se esperaban durante la lectura. Durante esta lectura, ambos miembros de la pareja, además de leer en voz alta con audiencia, deben escucharse activamente. Dos actividades necesarias para el desarrollo de la fluidez.

3. Otra de las actuaciones implementadas fue la lectura del tutorado apoyado de la técnica de lectura PPP –pausa, pista y ponderación- (Wheldall y Colmar, 1990), donde los aprendices pudieron leer de manera correcta, tras recibir el modelado de sus compañeros y leer en conjunto con éstos durante el 60% del tiempo dedicado a este segmento. Sin duda, este dato es alentador para nuestros hallazgos ya que las lecturas realizadas anteriormente, han jugado un papel en la ejecución correcta de lectura la lectura PPP por parte del tutorado durante una importante cantidad de tiempo.

Por lo demás, la quinta parte del tiempo de la lectura PPP fue dedicada por el alumno tutorado a rectificar sus propios errores. Atribuimos esta actuación un papel en la regulación y monitorización de ambos miembros de la pareja, ya que por una parte el tutorado intenta realizar una lectura de calidad, rectificando además sus errores u omisiones porque está leyendo para otro compañero que está atento a dicha lectura y que le prestará ayuda cuando sea necesario. Este hecho estaría vinculado implícitamente con un tipo de lectura que recoge Oakley (2003) y que hace referencia a la enseñanza del autocontrol. Pensamos que una manera de promoverla ya que ésta no emergerá de manera espontánea, es a través de técnicas como la lectura PPP, que implica la regulación mutua de ambos miembros de la pareja y que de alguna manera, se hace explícita cuando el tutor debe poner en marcha los mecanismos de apoyo frente al error cometido por tutorado que no ha sido rectificado.

Hemos visualizado que en una quinta parte del tiempo el tutor ha intervenido para que su compañero rectifique su error. En este caso se ha evidenciado que las ayudas fueron andamiadas y ajustadas a las que ya proponía la técnica (pausas y pistas). Las pistas y la evitación de ofrecer la

respuesta construida, estimulan una actividad metacognitiva muy exigente para el tutor y a la vez ofrece ayudas al tutorado dentro de la ZDP para que pueda por él mismo reparar el error y, en consecuencia, aprender. Finalmente, la ponderación se muestra como un elemento relevante que, en el marco del aprendizaje entre iguales, favorece la motivación por alcanzar el objetivo a través de estas valoraciones interpersonales, en donde se refleja el compromiso mutuo por la tarea (Kagan y Kagan, 2009).

4. La última lectura implementaba como actuación para la mejora de la fluidez lectora, fue la lectura expresiva del tutorado. En ella se observó un ligero incremento del tiempo de lectura correcta respecto a la lectura PPP y permanencia de la ayuda entregada por el tutor cuando el tutorado no rectificaba sus errores de manera autónoma. A pesar de que esta lectura no contemplaba la implementación de intervenciones, como en la lectura PPP, los alumnos continuaron ayudándose, lo que podríamos volver a vincular a la enseñanza del autocontrol en la lectura y por ende sus repercusiones claras en el desarrollo de la fluidez lectora.

Todas estas lecturas en voz alta sugeridas y desarrolladas efectivamente por los alumnos, se entenderían como lecturas repetidas de un mismo texto, que parecen haber jugado un papel en los indicadores favorables evidenciados en cuanto a la correcta ejecución de las lecturas, corrección de errores, monitorización conjunta del proceso de lectura y entrega de ayudas ajustadas por parte de los tutores para con sus tutorados. Investigaciones centradas en estas lecturas repetidas (Pulen, Lane y Monaghan, 2004; Rasinski, Homan y Biggs, 2009; Nichols, Rupley y Rasinski, 2009) han mostrado exitosos resultados en la decodificación, exactitud, velocidad, prosodia, siendo avalada dicha técnica por relevantes instituciones en el área (*National Reading Panel*). Sin embargo, se señala que la lectura repetida de manera aislada no tendría un impacto en habilidades de orden superior para la construcción de la comprensión del texto, más bien solamente en las referidas a las de un orden inferior (Therrien, Wickstrom y Jones, 2006). Por lo cual se sugiere, como se ha realizado en el programa *Leemos en Pareja*, la implementación de otras acciones (lectura supervisada por otros e incorporación de feedback) para promover las habilidades de orden superior que permitirán construir un significado del manuscrito y, por lo tanto, fortalecer en su conjunto los componentes de la comprensión lectora.

En general, respecto a la fluidez lectora, se ha potenciado su desarrollo a través de los mecanismos, estrategias y acciones implementadas, visualizándose también como respaldo de esta mejora, los índices de velocidad y comprensión lectora, que aunque han sido valorados de manera independiente respecto a los demás componentes de la fluidez, nos dan pistas de que sí existe una evolución en el determinado período de tiempo en que los alumnos combinaron las actividades

habituales del aula propuestas para el desarrollo de la competencia lingüística con las acciones específicas del programa *Leemos en Pareja*.

5. Otro interrogante planteado en la presente investigación estaba referido a conocer al rol que cumplían los profesores durante la ejecución de las lecturas por parte de las parejas. En nuestro caso podemos señalar, aunque con prudencia por tratarse de resultados obtenidos en la observación de una muestra de sesiones, algunas pistas sobre las intervenciones que se realizaron los maestros en las cuatro lecturas implementadas.

Los docentes intervinieron durante la totalidad del tiempo apoyando el desarrollo del programa (lecturas) respecto a la estructura y ejecución de las mismas, pero no referente a su contenido, es decir para señalar el orden de las lecturas u orientar en la correcta ejecución de estas (lectura conjunta). Los apoyos estuvieron dirigidos tanto a ambos miembros de la pareja, como también al alumno tutor cuando éste solicitaba la ayuda o el profesor consideraba que era adecuado entregarle alguna consigna. En este sentido, las intervenciones en un grado más o menos homogéneo se presentaron de manera espontánea por parte del profesor o por requerimiento de los alumnos.

Vemos que, a pesar de los apoyos entregados, hubiese sido necesaria alguna intervención más respecto a la lectura conjunta, que fue la que presentó dificultades en la ejecución por parte de los alumnos. Quizás una de las maneras de preparar al alumnado para su correcta ejecución sería la práctica de ella durante la formación inicial de las parejas, dedicando un pequeño tiempo a que el profesor pudiera monitorear su ejecución y realizar un modelado si fuese necesario.

Alumnado con mayores necesidades de apoyo en el área de la lectura

Respecto nuestro objetivo centrado en los alumnos que inicialmente fueron identificados como el grupo con dificultades iniciales de comprensión lectora, podemos señalar que los avances también fueron alentadores para este grupo, alcanzándose avances estadísticamente significativos en la comprensión y la fluidez lectora, independientemente del rol asumido. Se hacía necesario conocer estos datos, como también profundizar en sus actuaciones durante las sesiones, ya que como se ha planteado en el marco teórico, la tutoría entre iguales ha sido recomendada por organismos internacionales (como por ejemplo la Agencia Europea para la Educación Especial), como una práctica altamente efectiva para una escuela de calidad para todos (Topping, 2000a), que no sólo reconoce las diferencias de los alumnos que conforman el aula, sino que además saca provecho de ellas (Monereo y Duran, 2002).

Los resultados positivos para los alumnos con dificultades iniciales en la lectura requerían también el análisis de la interacción para desvelar procedimientos puestos en juego en el sí de las parejas para aportar explicaciones a los avances observados. Para ello seleccionamos dos parejas. Una compuesta por un alumno tutorado con dificultades y la otra por ambos miembros de la pareja.

a) Respecto a la comprensión lectora, ambas parejas desarrollaron los segmentos que se correlacionaban con los apartados “Antes de leer” y “Después de leer” y que pensamos jugaron un papel en la evolución de la comprensión lectora, ya que al tener que desarrollar estas actividades ello habría contribuido en algún grado a la construcción compartida de significados.

1. Específicamente en el segmento “Antes de leer”, se han hecho presentes con mayor intensidad las dimensiones que hacían referencia a las estrategias de: a) *recuperación de conocimientos previos*; b) *planteamiento de hipótesis*. Es importante señalar que en uno de los casos, el de la tutora que no poseía dificultades de comprensión lectora y su puntaje en esta evaluación se encontraba en el promedio de ajuste, se modificaron las preguntas transformándolas en nuevos interrogantes que hacían referencia sólo a una de las dimensiones apuntadas anteriormente, por esto se explica sólo la presencia de todas las preguntas en la dimensión *recuperación de conocimientos previos*.

En su conjunto los mecanismos puestos en marcha por los tutores cuando sus compañeros no pudieron alcanzar las respuestas de manera autónoma fueron: *el acoplamiento de respuestas por ambos alumnos; la entrega de pistas por parte del tutor para que el tutorado plantee una respuesta; y, el planteamiento de pistas, para que posteriormente ambos alumnos acoplaran*. También se registró *la entrega de respuesta construida por parte del tutor*, y en este caso entendimos dicha situación de dos maneras diferentes respecto a las características propias de las dificultades presentes en la comprensión. Por una parte, la entrega de esta respuesta construida se relacionaría con la escasa preparación previa de la temática y hoja de actividad por parte de la tutora y, por otra parte, por una carencia de estrategias para mediar aunque la hoja de actividad se haya preparado con antelación. Aunque en este sentido comprendemos de alguna manera el actuar de la tutora, debido a las dificultades de su tutorada en comprensión que la habrían impulsado a entregar la respuesta construida al no poseer más herramientas de mediación frente a un interrogante concreto. Planteamos que es necesario brindar apoyos previos durante la preparación de la hoja de lectura por parte del maestro al tutorado para mejorar algunas intervenciones y evitar estas actuaciones.

También un factor necesario en este proceso (igual como ocurrió con la sub-muestra de parejas que se encontraban en el promedio de ajuste), se refirió al hecho de que las alumnos no introdujeron ningún factor de motivación, interés, coordinación previo antes de comenzar la actividad.

Ambas parejas comenzaron con el guión que aconsejaba el programa y no lo variaron en el transcurso de las sesiones.

2. Emergió también en el estudio el segmento “comentarios sobre el texto”, que como ya se ha señalado no formaba parte de la estructura del programa, pero fue reconocido como un factor que enriqueció el guión de la sesión y que creemos jugó un papel en la comprensión de la pareja que lo implementó.

3. Durante el segmento “Después de leer”, destinado literalmente a la comprensión lectora a través del desarrollo de preguntas, las parejas mostraron principalmente intervenciones en las dimensiones que referían a la: a) *relación entre el texto y los conocimientos previos*; b) *formulación de preguntas*. Los mecanismos de mediación más utilizados por los tutores cuando sus tutorados no pudieron alcanzar de manera autónoma la respuesta, coinciden en: *acoplar ideas entre ambos miembros para construir la respuesta; entrega de pistas por parte del tutor para que tutorado alcance la respuesta; ofrecimiento de pistas y posterior acoplamiento de ideas entre ambos miembros*. Como se evidencia para estos casos y en estas dimensiones que son las que más recurrencia de frecuencias han presentado, los tutores ajustan las ayudas a las demandas de sus tutorados siendo capaces de poner en marcha estrategias cognitivas adecuadas en cada caso, lo cual atribuimos a las estrategias metacognitivas y que gracias a estos mecanismos también enseña y acompaña a su tutorado en regular dicho proceso de lectura.

Una dimensión que queremos destacar por su relevancia en los aspectos motivacionales de estos alumnos es la referida a la *valoración de la respuesta por parte del tutor*. Su presencia es un potenciador de aprendizajes principalmente para estos niños, ya que el refuerzo que puedan obtener justamente de quien le está dedicando su tiempo en enseñarle, puede constituir un plus en el esfuerzo que puedan invertir en desarrollar dicha actividad de manera correcta. Como hemos señalado anteriormente, en el aprendizaje entre iguales la recompensa más valorada es la aprobación por parte de los iguales, la valoración del esfuerzo fomentará en estos alumnos la motivación, el interés y el optimismo, enmarcándose todo ello en la teoría del optimismo de Seligman (2003). En general, respecto al colectivo de alumnos que presenta dificultades, retraso escolar, discapacidad y muchas otras circunstancias que puedan comprometer el desarrollo favorable de la competencia lectora, y sobre todo cuando se trabaje a través de métodos cooperativos, que es el tema que nos ocupa, se debe animar a los compañeros a entregar este tipo de valoración y refuerzo que promuevan el esfuerzo y el control sobre el propio aprendizaje de sus compañeros ya que reconocemos que la motivación puede ser un elemento relevante en el aprendizaje y sobre el cual ya aportamos referencias en el marco teórico.

b) En relación a la fluidez lectora, pudimos evidenciar que las parejas realizaban las lecturas aconsejadas por el programa. Pero en el caso de una de las parejas la ejecución de las lecturas fue ajustada por la tutora, disminuyendo los tiempos de lectura para favorecer igualmente la construcción de la comprensión, pero con menos lecturas repetidas.

1. En el segmento “Lectura del tutor”, se evidenció que un porcentaje importante de tiempo (71.5%), los tutores realizaron una lectura adecuada del texto, entregando así un modelo de lectura correcta a sus compañeros tutorados. Como ya hemos señalado con anterioridad, vinculamos la ejecución correcta de la lectura a la preparación previa que debía tener el tutor con ésta y principalmente la autorregulación del proceso para realizar dicha lectura con calidad, como un modelo para su compañero, un aprendiz que está atento a esta actuación y que aprende del tutor.

2. Al igual que las demás parejas registradas que se encontraban en el promedio de ajuste, se presentaron dificultades en la ejecución del segmento “Lectura conjunta”, aunque en ambos casos se implementaron esfuerzos por coordinar esta lectura previamente. Durante un cuarto del tiempo, una de las parejas (donde ambos miembros poseían dificultades iniciales de comprensión), logró escucharse y esperarse, coordinando en este lapso de tiempo la lectura conjunta.

3. Las dos lecturas repasadas anteriormente, sentaron un antecedente para la ejecución del segmento “Lectura del tutorado PPP”, ya que los tiempos de lectura correcta registrados y los dedicados a la corrección autónoma de errores por parte del tutorado son alentadores para ambos estudios de caso. Vemos que, sobre todo los tutores colaboraron en la monitorización y regulación mutua del proceso de lectura, a través de la puesta en marcha de los siguientes mecanismos de mediación: *el tutor hace pausa, otorga tiempo y entrega pista/s y tutorado rectifica; el tutor indica pausa, otorga tiempo y entrega pistas, después de ello el tutorado alcanza la respuesta; y, el tutor entrega pistas y el tutorado rectifica*. Estos mecanismos se conciben como ayudas andamiadas que van desde un grado de ayuda menor y dependiendo del fallo cometido por el tutorado, hasta un apoyo mayor para que pueda rectificar su error.

4. La lectura final del tutorado también se muestra como un espacio donde se deja notar la experticia ganada por el aprendiz (en la pareja en que se realizó), tras haber ejecutado varias lecturas repetidas, conocer a fondo el texto y haber discutido en conjunto sobre éste, el tutorado realiza una lectura adecuada que se correspondió con dos tercios de tiempo total de esta lectura, mientras que los tiempos restantes se distribuyeron en rectificar sus errores de manera autónoma o con soporte del tutor. Vemos cómo en este sentido la monitorización conjunta del proceso de lectura juega un papel en el desarrollo gradual que va siguiendo la fluidez lectora, en el conjunto de sus componentes.

Finalmente, para este colectivo debemos hacer énfasis en el ajuste y acompañamiento que debe entregar el profesor antes del desarrollo de la sesión a los tutores y durante la ejecución de la actividad, que como ya hemos visto se realiza. Como señala King (1997), la autorregulación que puedan ejecutar los alumnos es precedida por otra regulación, refiriéndose a la participación guiada que pueda entregar un sujeto más competente (en este caso el maestro), para que el aprendiz gradualmente vaya asumiendo el control y la responsabilidad de gestionar la actividad. De este modo la regulación externa progresa gradualmente a autorregulación. Como plantea King, desde la tutoría entre iguales se proporciona la oportunidad a los estudiantes de asumir un mayor control de su aprendizaje, sin embargo pensamos que hará falta en los tutores de alumnos con mayores necesidades de apoyo en el aprendizaje, un mayor acompañamiento de este proceso de auto regulación por parte del profesor, principalmente por varios propósitos: a) promover mecanismos de mediación ajustados a las necesidades de sus compañeros, evitando la entrega de la respuesta directa; b) enseñar a regular y monitorizar su propio aprendizaje y el de su compañeros; c) por último aunque parezca trivial, evaluar la preparación y estudio del materia que será el pilar fundamental de la interactividad de la pareja.

En relación a lo evidenciado en las actuaciones de los maestros con estas parejas con mayores dificultades, se destaca la mediación que éstos tuvieron que realizar con ambos miembros de la pareja o directamente con el tutorado, cuando el tutor no implementaba ninguna actuación de mediación para facilitar la respuesta del interrogante planteado. Se vuelve a incidir entonces, en la necesidad de que en todos los casos el profesor oriente y ayude previamente a regular al tutor (que en algún caso además puede poseer alguna necesidad) la modulación de la actividad, el proceso de ésta y las ayudas que podrían ser necesarias de implementar en momentos determinados de la actividad.

A pesar de que algunas actuaciones de estas tutoras pudieron variar respecto a los mecanismos que pusieron en marcha los tutores de los tutorados que se encontraban en el promedio de ajuste en comprensión lectora, los resultados han sido positivos para todas las parejas, incluidas las que presentaban dificultades. Esto nos hace pensar que quizás no siempre aprendemos de los mejores maestros, sino de alguien que sabe un poco más que nosotros (como en este caso sería el tutor –aún con dificultades- respecto al tutorado con dificultades, también), tal como sostiene la definición de mediador desde la teoría sociocultural (Wells, 2001).

Podríamos afirmar en este sentido, aunque con prudencia por el escaso número de niños de la sub-muestra que presentó dificultades iniciales de comprensión lectora, que el programa *Leemos en Pareja* ha contribuido a los avances de estos alumnos en comprensión lectora y en el desarrollo de la fluidez lectora; y puede verse como una estrategia que favorece el trabajo a partir de la diversidad presente del aula, contribuyendo como plantean Booth y Ainscow (2002) a la promoción y desarrollo

de prácticas inclusivas en el seno de la clase, logrando que los alumnos sean los protagonistas del proceso, con la capacidad de movilizar recursos bajo la modulación del profesorado, alcanzando gradualmente los objetivos que propone la educación inclusiva: participación y éxito.

Quisiéramos entender que el presente estudio se suma a los muchos que aportan explicaciones desde experiencias que contribuyen a la mejora de una competencia básica en la sociedad del conocimiento, como es la competencia lectora (Elbaum, et al. 1999; Mortweet et al. 1999; Ryan, Reid, Epstein, 2004, entre otros). A través de las metodologías cooperativas e inclusivas, que permiten la participación no sólo de los alumnos que ya poseen un buen rendimiento y se destacan en muchas áreas, sino también de los que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, promoviéndose además el gusto por la lectura en un contexto donde son los mismos alumnos quienes comparten experiencias y enseñan a sus compañeros a cómo enfrentar desafíos que comúnmente se hacen presentes en el aula o en otros entornos a la hora de enfrentar un texto. A pesar de la corta edad que poseen estos alumnos, hablamos de estrategias que permiten regular los conocimientos tanto de sí mismos como de sus compañeros, a través de la cooperación, otra competencia fundamental en la sociedad del conocimiento. Pensamos que lo relevante es que la competencia lectora y lingüística sea entendida como una herramienta que se va enriqueciendo a lo largo de la vida, para alcanzar la capacidad de aprender autónomamente a lo largo de la vida (Solé, 2011).

Somos conscientes que los maestros y la escuela en general ya promueve estas estrategias a través de la competencia lingüística que es transversal en el currículum escolar, sin embargo nuestro afán no es presentar este programa y los apartados que lo constituyen, y que pueden contribuir en la mejora de la competencia lectora como una mejor opción o en reemplazo de las acciones que ya se implementan habitualmente en el aula, más bien concebirlo como una herramienta más para enriquecer el abanico de posibilidades con que pueden contar los profesores y el centro educativo en general, para impulsar el desarrollo la competencia lectora en sus alumnos.

A partir de los resultados vamos a hacer algunas aportaciones para la mejora de la práctica escolar sobre la que hemos desarrollado la investigación.

7.2. APORTACIONES A LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Las aportaciones que se realizarán se dirigen a enriquecer la práctica del programa *Leemos en Pareja*, a partir de los resultados evidenciados en la investigación y que pueden tener una implicación relevante en la mejora de la puesta en marcha del programa. Algunas de las sugerencias que ya se recogen del apartado anterior, son:

- a) Necesidad de introducción de algún discurso que promueva la motivación e interés por la tarea antes de comenzar con la actividad. En este sentido hemos evidenciado que una manera de arrancar la interacción de la pareja de manera más efectiva sería a través de la introducción, por parte del tutor, de algún elemento que active el interés del tutorado ante la temática de la lectura, la tipología textual o en último caso se esperaría la coordinación previa de la actividad. Una sugerencia dirigida al profesorado, es que cuando estos entregan el material de trabajo con antelación a los tutores, se invite a la previsión de dicha actuación. Posiblemente en las primeras sesiones los tutores verán la necesidad de preparar esta introducción, pero se espera que a partir del transcurso de las sesiones los tutores puedan ir introduciendo estos elementos de manera más espontánea, si así lo estiman conveniente. Este hecho, conjugado con las preguntas que ya involucran el primer apartado de exploración del texto, podrían potenciar aún más la actitud positiva ante la tarea, el interés por la lectura y el establecimiento de inferencias acerca del manuscrito, repercutiendo todo ello en la comprensión lectora.
- b) Realización de preguntas por parte del tutorado. El planteamiento auténtico de preguntas por parte del tutorado al tutor, respecto a la temática, aspectos formales o dudas, pensamos sería un elemento enriquecedor para el guión de la interacción de la pareja y también como un factor que fortalecería la construcción de la comprensión del texto. Una alternativa para que ambos alumnos formen parte de la construcción del significado del interrogante sería, en primer lugar, que el tutor haya previsto algún aspecto que podría provocar dudas en el tutorado o en el cual sería necesario profundizar. En segundo lugar, sería esperable que cuando el aprendiz realizara la pregunta, el tutor guiara la construcción conjunta de la respuesta, poniendo en marcha algunos mecanismos de mediación como los que ya se han reseñado. Y sin duda, previo a ello, tanto el tutor como el docente, transmitan a los tutorados la necesidad de hacer preguntas sobre diversos aspectos que no son contemplados en los interrogantes de la hoja de actividad. Como plantean Roscoe y Chi (2007), cuando los tutorados plantean preguntas a sus tutores, ello

repercute directamente en la construcción reflexiva del conocimiento contribuyendo al aprendizaje de ambos miembros de la pareja.

- c) Modelado de la lectura conjunta. Debido a la dificultad evidenciada por todas las parejas en la ejecución de dicha lectura, se sugiere un modelado de esta técnica de lectura durante la formación del alumnado en las sesiones previas a la puesta en marcha de la experiencia. La literatura respalda suficientemente la eficacia de esta técnica de lectura cuando es desarrollada adecuadamente por los participantes. Por lo cual, para sacar todo el provecho que posee en sí misma, recomendamos su práctica con un modelado supervisado por el profesor, involucrando si fuese necesario en estas prácticas también a la lectura PPP, ya que tampoco es una modalidad de lectura familiar para los alumnos.
- d) Entrega de valoraciones o refuerzos a las actuaciones de los tutorados con mayores necesidades. La escasa entrega de refuerzos o aprobaciones sociales de las parejas donde alguno de sus miembros poseía dificultades de comprensión ha sentado el precedente sobre la necesidad de animar a los tutores a entregar valoraciones a sus tutorados, ante las conductas favorables que éstos realizan. Como bien señala el marco teórico sobre el aprendizaje entre iguales, en las agrupaciones cooperativas la recompensa más codiciada se refiere a la valoración social que se pueda obtener de los iguales, lo cual repercute en la motivación por el aprendizaje y en los esfuerzos invertidos en el desarrollo de la tarea. Dicha conducta debe ser reforzada por los profesores, tanto en la formación inicial del alumnado, como en el apoyo continuo que se debería brindar a los tutores de los alumnos con mayores necesidades de apoyo. Se hace énfasis en este colectivo, ya que respecto a los demás alumnos se evidenció la utilización constante de la valoración para reforzar actuaciones positivas de los tutorados que se encontraban en el promedio de ajuste.
- e) Apoyo del profesorado en la orientación del trabajo de los tutores de las parejas con necesidades de ayuda. En relación a este aspecto, independientemente de que el tutor pueda prepararse la hoja con su familia en casa (como recomienda el programa), será necesario además el apoyo previo del profesor para incidir en algunos factores, como los que se destacan a continuación: a) mecanismos de mediación que se pueden poner en marcha para facilitar la construcción de significados compartidos con el tutorado; b) ajustes de la estructura de la sesión y/o en relación al contenido de la lectura o interrogantes planteados; c) previsión de dificultades en aspectos formales o de contenido de la hoja de actividad por parte del tutorado. Pensamos que un acompañamiento del profesor para la regulación de estos aspectos enriquecería, aún más, las intervenciones

que realizan los tutores con sus compañeros que poseen dificultades, destacando que muchas veces también los mismos alumnos tutores poseen necesidades de ayuda, por lo cual el desafío es mayor para ellos y necesitarán un soporte adicional en la ejecución de su rol.

De esta manera, pensamos que estos factores en general y su implementación enriquecerán el programa *Leemos en Pareja* para reforzar algunos aspectos que hemos evidenciado se hacen presentes débilmente en la puesta en práctica de la experiencia. Destacamos sin embargo el potencial de dicho programa, como ya hemos señalado, respecto a la contribución que realiza como una herramienta más que puede pasar a formar parte del repertorio habitual de los profesores para fomentar la competencia lectora, en el seno de una aula rica en diversidad, que permitirá de esta manera generar y construir aprendizajes entre sus miembros como una verdadera comunidad de aprendices, que cooperan por alcanzar un objetivo común gracias a las ayudas mutuas que se entregan y se reciben.

7.3. CONSIDERACIONES GENERALES Y PROYECCIONES DEL TRABAJO

Este apartado se dedica a algunas consideraciones de la investigación en forma de crítica constructiva de elementos que se podrían mejorar o enriquecer en la ejecución de algún trabajo posterior. Además también quisiéramos plantear algunas proyecciones del trabajo, principalmente en su posible desarrollo en otros contextos, tomando en cuenta las consideraciones que se plantean para la mejora.

Pensamos que la mayoría de los trabajos de investigación poseen, en mayor o menor grado, algunos aspectos que se podrían ir enriqueciendo tras su finalización, no siendo el presente la excepción, principalmente porque de modo contrario no existiría la necesidad de seguir investigando para brindar respuesta a todos los objetivos que nos impulsan a abordar determinados proyectos.

Algunos de los aspectos que han sido parte de las reflexiones durante este proceso, se refieren a elementos derivados de la muestra y los instrumentos de evaluación, que se podrían enriquecerse para futuras investigaciones.

En primer lugar, a pesar de poseer una muestra bastante rica en diversidad y en número de alumnos, tomando en cuenta el contexto escolar en que se desarrollaba la investigación y la incapacidad de controlar todas las variables implicadas, se presentó el hecho de que el grupo que realizaba tutoría recíproca era menor a 30 alumnos. Ello de alguna manera podría considerarse como una debilidad porque se ha debido analizar sus resultados con una prueba diferente al grupo de la tutoría fija, dicho análisis (no paramétrico) podría no ser lo suficientemente potente para detectar de manera exacta el nivel de los cambios, como sí se realiza con las pruebas paramétricas utilizadas con

muestras superiores de alumnos. Este hecho se ha entendido, de acuerdo a que eran los maestros quienes elegían la modalidad de tutoría a implementar y el investigador no podía influir en ello, por lo cual la conformación de los grupos de tutoría fija y recíproca fue desigual. Como decimos esto se debe al hecho de investigar en contextos reales, en este caso en el aula, y por el carácter ecológico de la investigación donde no todas las variables pueden ser controladas. Sin embargo para próximas investigaciones sería importante incrementar la muestra de participantes de la tutoría recíproca o al menos, intentar una equilibración entre los grupos que implementan ambas modalidades de tutoría.

El segundo aspecto a valorar, se refiere al constructo de fluidez lectora. Efectivamente, como plantea la literatura nos referimos a un componente multidimensional y por lo tanto complejo de evaluar en su conjunto. Además se contaba con una muestra de más de un centenar de alumnos y los test encontrados, referidos a la medición de dicha variable, se centraban principalmente en la valoración de la exactitud y velocidad lectora, planteándose en situaciones individuales entre el examinador y el alumno por lapsos de tiempo extensos, que no se poseían en la realidad del aula, complicándose la situación al tener que evaluar a 127 alumnos (más los 120 alumnos del grupo control). Se decidió buscar entonces un instrumento de evaluación, que por lo menos nos permitiera valorar uno de los componentes en profundidad, y que estuviera referido a la monitorización en la ejecución de la lectura, decidiendo decantarnos por la velocidad lectora, ya que como plantea Rasinski, Homan y Biggs (2009) este componente puede ser un indicador de la automaticidad de la fluidez lectora.

Es así como se encontró la batería EVALUA (versión del 1999 y 2006) que a partir de 4º de primaria contaba con una prueba de velocidad lectora para su pasación colectiva y entregándonos los puntajes de manera individual para cada alumno. Sin embargo, la batería EVALUA no contemplaba la valoración de la velocidad lectora para cursos menores a 4º. En este caso se facilitaba un test para valorar la exactitud lectora, de manera individual y con unos parámetros muy diferentes al planteamiento de la prueba de velocidad lectora. Es así como en el afán de buscar una prueba que se asimilará a la prueba EVALUA de velocidad, encontramos una similar construida por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile para el plan de mejoramiento educativo de las escuelas que atendían a alumnado vulnerable y que había sido diseñada para su fácil aplicación, para que el mismo profesor evaluara a través de una pasación colectiva a sus alumnos, pero rescatando los puntajes individuales de cada uno.

Los demás componentes se decidieron evaluar en el proceso, la calidad de la interpretación del texto a través de las lecturas del tutor, de una sub-muestra de alumnos, la lectura PPP del tutorado y la lectura final. Aunque ello no fue realizado con el 100% de la muestra, los resultados nos

indicaban un acercamiento a las pautas que seguían los alumnos a la hora de leer, con lo cual poder establecer algunos precedentes y conclusiones a partir de ello respecto al constructo de la fluidez lectora. Para otras derivaciones de este trabajo sería interesante encontrar la manera de medir la exactitud lectora de los alumnos de una manera práctica, quizás a través de la grabación de voz, con el uso del ordenador, donde quedara un registro grabado de todos y cada uno de los alumnos, de donde podría recuperar cuando quisiéramos estos datos y contabilizar los errores cometidos al leer. Una opción para ello podría ser la prueba ECLE (Galve, Ramos, Dioses, Abregú y Alcántara, 2010), publicado después de haber recogido los datos de la investigación por la editorial de la Batería Psicopedagógica EVALÚA, advirtiéndose eso sí de la valoración individual de la exactitud lectora y colectiva para la velocidad, pero al contar con una versión automatizada de la prueba permite de auto-aplicación su auto-aplicación, pensamos que ello apoyado de algún ajuste implementado por el evaluador podría ser una solución a la medición dichos componentes en su conjunto.

En tercer y último lugar también quisiéramos referirnos al número de la muestra del sub-grupo que poseía dificultades iniciales en el área de la comprensión lectora. También el carácter ecológico de la investigación y el estudio en contextos reales hacen que situaciones como éstas se hagan presentes. Al ser una muestra tan pequeña se tuvo que realizar un análisis no paramétrico, el cual no posee la potencia de uno paramétrico, como ya hemos señalado. Se evidencian coincidencias en los puntajes de tutores y tutorados en comprensión y fluidez lectora, debido al escaso número de participantes (5 tutores y 6 tutorados), medias similares y un análisis que no puede medir con la potencia de la t-student los efectos entre pre-test y post-test, indicándonos eso sí unas diferencias aproximadas. En este sentido para trabajos futuros, se aconseja ampliar la muestra total de alumnos con la posibilidad de poder incrementar por ende esta sub-muestra y poder aplicar un análisis paramétrico para determinar los cambios encontrados en la distribución normal de una muestra.

Sin duda, una de las proyecciones de este trabajo de tesis doctoral se sitúa en poder continuar con la investigación en otros contextos, principalmente en el país de la investigadora, al cual regresará una vez finalizada esta etapa formativa. A través del programa *Leemos en Pareja*, con un diseño didáctico claro en cuanto a su constitución y estructura, pensamos que los maestros a través de su apropiación y los ajustes necesarios para dar respuestas a las necesidades de las comunidades, puede constituir una rica herramienta para las escuelas que actualmente poseen proyectos de integración o se encuentran en situación de vulnerabilidad. Nos referimos principalmente a estos centros porque pensamos que son los que más necesitan enriquecer y variar el abanico de herramientas que actualmente se ponen en marcha y que muchas veces no son exitosas en el trabajo con la diversidad del alumnado y las diferencias que se presenten en el aula, como un paso más para la construcción de la educación inclusiva.

La última evaluación nacional realizada por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (SIMCE- Sistema de Medición de Calidad de la Educación¹-), dirigida a los alumnos que cursaban cuarto básicos durante el año escolar 2011, deja en evidencia que el 31% de los alumnos de las escuelas públicas, concertadas y privadas alcanzan el nivel inicial en relación al área de la lengua, el 27% se ubica en un nivel intermedio, y el 42% en un nivel avanzado. Sin embargo, la preponderancia de los resultados del nivel avanzado se atribuyen a las escuelas privadas, donde no existe alumnado vulnerable, ni tampoco se contempla en sus políticas la implementación de grupos de integración para alumnos que presenten discapacidades mentales, visuales, auditivas o de comunicación oral, ya que estos proyectos dependen del Ministerio del Educación y son financiados con fondos fiscales.

En este sentido, pensamos que una manera de impulsar el aprendizaje de estos niños y de otros que cursan otros niveles, se podría concretar a través de una propuesta como *Leemos en Pareja*, contribuyéndose de alguna manera en la mejora de estos bajos índices en el área de la lectura y la comprensión, elementos que sin duda son fundamentales y vehiculares para acceder a las demás áreas del currículum. Utilizando un recurso natural presente en las aulas, la diversidad, a través de la modulación que puedan ejercer el maestro, pensamos que sí podríamos aportar un elemento valioso a la promoción de la competencia lectora de los alumnos que justamente son los que más necesitan de los apoyos para su aprendizaje, y que muchas veces el maestro no puede entregar, debido a la gran acumulación de alumnado presente en las aulas.

Quisiéramos destacar la tutoría entre iguales, inspiradora del presente trabajo doctoral, como una herramienta práctica y eficaz, que permite ampliar el horizonte de posibilidades para muchos alumnos que conforman actualmente aulas ricas en diversidad en éste y otros contextos. Pensamos que con este trabajo se puede contribuir, aunque de manera modesta, a que las prácticas educativas permitan cada vez más valorar en un sentido positivo las diferencias en el aula, aprovechando estos recursos para la transformación de la sala de clases en una comunidad de aprendices activos, conscientes de sus procesos de aprendizaje, cooperando en conjunto y de manera íntegra para promover a través de la interdependencia positiva el éxito de todos los miembros del aula.

¹ <http://www.simce.cl/index.php?id=1>

REFERENCIAS

- Adams, M.J. y Collins, A.M. (1979). A Schema-theoretic view of reading. En Freedle, R.O. (Ed.), *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*, (pp. 1-22). Norwood, N.J: Ablex.
- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M., Farrell, P., Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of inclusive education*, 4(3), 211-229.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?. En C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font y E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp.161-170). Barcelona: ICE UB-Horsori.
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4ta. ed.). York: Dialogos.
- Allen, V. (1976). Impact of the role of tutor on behavior and self-perceptions. En J. Levine y M. Wang (Eds.), *Teacher and student perception: Implications for learning* (pp. 367-389). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Alonso, J. y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evolución. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-30.
- Anguera, T. (1988). *Observació a l'aula*. Barcelona: Graó.
- Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. K. y Vadasy, P. F. (1998) Cooperative Learning: prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal*, 35, 419-454.
- Antoniou, F. (2010). Reading Comprehension. En R. Boon, y V. Spencer (Eds.), *Best practices for the Inclusive Classroom. Scientifically Based Strategies for Success* (pp. 155-186). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Antoniou, F. y Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in Reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5, 41-57.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Algibe.
- Aronson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. California: Sage.
- Avramidis, E. y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-89.
- Baker, M. (2001). *The atoms of language*. New York: Basic Books.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Barnes, D. y Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Barrio, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E., Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talento en Latinoamérica*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Benjamin, A. (2003). *Differentiated Instruction. A guide for elementary school teachers*. Larchmont: Eye on Education.
- Berninger, V. (2009). Highlights of programmatic, interdisciplinary research on writing. *Learning Disabilities Research and Practice*, 24, 68-79.
- Berninger, V. y Chanquoy, L. (2009). Writing development: What writing is and how it changes over early and middle childhood. En E. Grigorenko, E. Mambrino y D. Preiss (Eds.), *Handbook of writing: A mosaic of perspectives and views*. New York, NY: Psychology Press
- Biancarosa, G. (2005). Speed and time, texts and sentences. Choosing the best metric for relating reading rate to comprehension. *Written Language & Literacy*, 8(2), 79-100.
- Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V. y Flores, M. (2012). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology of Education*. DOI: 10.1007/s10212-012-0104
- Block, C. C. (1999). The case for exemplary teaching, especially for students who begin first grade without the precursors for literacy success. En Shanahan, T. (Ed.), *49th yearbook of the National Reading Conference* (pp. 71-85). Chicago: National Reading Conference.
- Block, C. C. y Lacina, J. (2009). Comprehension instruction in kindergarten through grade three. En Israel, S., y Duffy, G. (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 494-509). New York: Routledge.
- Block, C. C., Parris, S. R. y Whiteley, C. S. (2008). CPMs: Helping primary grade students self-initiate comprehension processes through kinesthetic instruction. *Reading Teacher*, 61(6), 440-448.
- Block, C. C. y Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: Mc Graw-Hill.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Revisión y adaptación de la traducción: Sandoval, López, Miquel, Duran, Giné y Echeita. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Borisov, C. y Reid, G. (2010). Students with intellectual disabilities acting as tutors: an interpretative phenomenological analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 295-309
- Braudit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Bravo, L. (1985). *Dislexias y Retraso lector: enfoque neuropsicológico*. Madrid: Aula XXI, Santillana.

- Bravo, L., Bermeosolo, J., Pinto, A. y Oyarzo, E. (1998). Comprensión lectora y procesamiento fonológico. Una relación que persiste. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 31-47. Recuperado el 02/12/11 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80530102.pdf>
- Brennan, J. (1999). *Historia y Sistemas de Psicología*. México: Prentice Hall.
- Brody, C. y Davidson, N. (1998) Introduction: professional development and cooperative learning. En C. Brody y N. Davidson (Eds) *Professional Development for Cooperative Learning: issues and approaches*. Albany, NY: Suny Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1987). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire. Savoir dire*. Paris: Psychologie d'aujourd'hui.
- Burns, E. (2006). Pause, prompt and praise – peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 33(5), 62-67.
- Bushell, R., Miller, A., Robson, D. (1982). Parents as remedial teachers: An account of a paired-reading project with junior school failing readers and their parents. *AEP (Association of Educational Psychologists) Journal*, 5(9), 7-13.
- Butkowsky, I. S. y Willows, D.M. (1980). Cognitive motivational characteristics of children varying in reading ability; evidence of learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 408-422.
- Byrd, D. E. (1990). Peer tutoring with the learning disabled: A critical review. *Journal of Educational Research*, 84(2), 115-118.
- Cairney, T. H. (1995). *Pathways to literacy*. London: Cassell.
- Cairney, T. H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Calhoon, M.B. (2005). Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill acquisition for middle school students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 424–433. DOI: 10.1177/00222194050380050501
- Campbell, D. y Stanley, J. (2001). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carrell, P., Pharis, B. y Liberto, J. (1989). Metacognitive strategy training for ESL Reading. *TESOL Quarterly*, 23(4), 647-678.
- Casanova, M. A. (2009). El curriculum y la organización para la escuela inclusiva. En M.A. Casanova y H. Rodríguez (Coords.). *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades*, (pp.11-45). Madrid: La Muralla.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporànea*. Barcelona: Empúries.

- Castejón, J.L. y Navas, L. (2009). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Castejón, J.L. y Navas L. (Eds). (2011). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Castelló, M. (2002). Estrategias de aprendizaje en el área de la lectura. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje*, (pp.185-218). Barcelona: UOC.
- Castells, N. (2006). Aprenentatge de la lectura inicial: una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament. Tesis Doctoral. Recuperada el 10/05/11 de <https://xpv.uab.cat/handle/10803/DanaInfo=.awxyCxi3Gkj3+2647>
- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32(1), 33-48.
- Català, G., Comes, G. y Renom, J. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Clarke, J. (1994). Pieces of the Puzzle: The Jigsaw Method. En S. Sharan, *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 34-50). Westport: Greenwood Press.
- Clemente, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata.
- Cohen, E. (1994a). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. (1994b). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. y Aiken, L. (2003). *Applied multiple regression/ Correlation analysis for the behavioral sciences* (Third edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, P., Kulik, J. y Kulik, C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A metaanalysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248.
- Cole, M., y Scribner, S. (1979). Introducción. En L. S. Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 17-38). Barcelona: Crítica.
- Cole, C. M., Waldron, N. y Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42, 136-144.
- Coll, C. (1987). Informe sobre la evaluación del proceso de integración: Marco general, hipótesis y fases del proyecto. *Revista de Educación, número extraordinario*, 7-44.
- Coll, C. (Coord.) y Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (2a. ed., Vol. 2, pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y Educación. Psicología de la Educación* (Vol. 2, pp. 335-352). Madrid: Alianza.

- 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.A. Melero (Eds.). *La interacción social en contextos educativos*, (pp.193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C. y Martí, E. (2001). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (2a. ed., Vol. 2, pp.67-86). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor. *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 20, 19-37.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Inteligencia, inteligencias y capacidad de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (2a. ed., Vol. 2, pp. 189-210). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Rochera, M. J. (2000). Actividad conjunta y traspaso de control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y Aprendizaje*, 92, 109-130.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (2a. ed., Vol. 2, pp. 415-436). Madrid: Alianza.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J (2005). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*, (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Comer, J.P. y Haynes, N.M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *The elementary School Journal*, 91 (3), 271-277.
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994). Recuperado el 02/06/11 de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Cook, S., Scruggs, T., Mastropieri, M. y Casto, G. (1986). Handicapped students as tutors. *Journal of Special Education*, 19(4), 483-492.
- Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L. y Landrum, T.J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67, 115-35.
- Cortese, C. (2005). Learning through teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-15.
- Crozier, R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Cuetos, F. (2009). La decodificación como elemento clave en el proceso de aprendizaje de la lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 17-20.

- Cuseo, J. (1992). Collaborative & cooperative learning in higher education: A proposed taxonomy. *Cooperative Learning and College Teaching*, 2(2), 2- 4.
- Damon, W. y Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 58(2), 9-19.
- Davison, N. (1994). Cooperative and Collaborative Learning. En J. S. Thousand y A. Nevin (Eds.), *Creative and Collaborative Learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- De Boer, A., Jan Pijl, S. y Minnaert, A. (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- De Lisi, R. y Golbeck, S. (1999). Implications of Piagetan theory for Peer Learning. En A. O'Donnell y A. King, *Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Del Caño, M., Elices, J. A. y Palazuelos, M. (2003). *Interacción entre iguales: desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- DeVries, D. y Edwards, K. (1973). Learning games and student teams: The effects on classroom process. *American Education Research Journal*, 10, 307-318.
- DeVries, D. y Slavin, R. (1978). Teams Games Tournament: A research review. *Journal of Research and development in Education*, 12, 28-38.
- Del Río, M. J. (1990). Comportamiento y aprendizaje: Teorías y aplicaciones escolares. En Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación*, (pp. 33-53) Madrid: Alianza.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994) (Eds). *The handbook of Qualitative Research*. USA: Sage Publications.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004) Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio Siglo XXI*, 22, 59-89.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson.
- Díaz-Ordaz, M. E. (2009). *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, Galicia. Recuperada el 15/09/2011 de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/2589/1/9788498872514_content.pdf
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. y O' Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. En P. Reiman y H. Spada (Eds), *Learning in Humans and Machines: Towards an Interdisciplinary Learning Science* (pp.189-211). Oxford: Elseiver.
- Dockrell, J. y McShane, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la Infancia. Un enfoque cognitivo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Dole, J.A., Brown, K.J. y Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly*, 31, 62-88.

- Dolz, D y Soler, M. (2001). La atención a la diversidad en las aulas. En E.Martín, T.Mauri (coords), D.Dolz, C.Giné, J.Herráez, J.M.Salguero, M. Soler, V, Tirado, *La atención a la diversidad en la educación secundaria* (pp.57-80). Barcelona: Horsori.
- Duffy, D. (2002). The case for direct explanation of strategies. En C.C. Block y M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 28–41. New York: Guilford.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo individual del aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Duran, D. (2002). *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya. Recuperada el 20/05/2011 de <http://www.tdx.cat/handle/10803/4742>
- Duran, D. (2011). Aprender enseñando: un paradigma emergente. *Herramientas*, 110, 4-12.
- Duran, D. y Blanch, S. (2007). Read On: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre iguales y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 1, 31-46.
- Duran, D. y Blanch, S. (2008). L'aprenentatge cooperatiu como estratègia instructiva per a la inclusió. *Suports*, 12(1), 4-12.
- Duran, D. (Coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Merino, E., Oller, M. y Vidal, A. (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Duran, D. (Coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011a). *Leemos en Pareja*. Tutoría entre Iguales para la Competencia Lectora. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. (Coord), Blanch, S., Corcelles, M., Fernández, M., Flores, M., Kerejeta, B., Moliner, L., Valdebenito, V. (2011b). *Bikoteka Irakurtzen*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Duran, D., Blanch, S., Dekhinet, R. y Topping, K. (2010). Una experiencia de tutoría entre iguales virtual para el aprendizaje del castellano y el inglés. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 53, 89-101.
- Duran, D. y Flores, M. (2008). Xarxa Llegim en parella, centres que treballen junts per introduir innovacions educatives. *Perspectiva escolar*, 324, 23-31.
- Duran, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Duran, D. y Monereo, C. (2003). Incidència de la tutoria entre iguals, fixa i recíproca, en alguns factors afectius i relacionals. *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 6 (2), 114-126.
- Duran, D. y Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15, 179–199.
- Duran, D. y Oller, M. (2006). La participació de les famílies en un programa de tutoria entre iguals per a la millora de la competència lectora. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 10(29), 74-81.
- Duran, D., Oller, M. y Utset, M. (2007). Nous lisons en couple: un programme de tutelle entre pairs pour l'amélioration des competences de lecteur. Les actes de lecture. *Revue de l'Association Française pour la lecture*, 97, 17-21.

- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Dyson, A. (2006). Beyond the school gates: context, disadvantage and 'urban schools'. En M. Ainscow, M. West (comps.), *Improving urban schools: leadership and collaboration* (pp.117-129). Buckingham, Reino Unido: Open University Press.
- Echeita, G. (2003). Sentir el apoyo de los compañeros. Las estrategias de aprendizaje cooperativo. En L. Barnett., *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. Aprendizaje cooperativo* (pp. 33-38). Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Edwards, D. y Potter, J. (2001). Discursive Psychology. En A. McHoul y M. Rapley, *How to analyze talk in institutional settings. A casebook of methods*, (pp.12-24). Londres: Continuum.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. y Moody, S. W. (1999). Grouping Practices and Reading Outcomes for Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 65(3), 399-415.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T. y Moody, S. W. (2000). How effective are one-on-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605-619.
- Elices, J.A., Del Caño, M., Verdugo, M.A. (2002). Interacción entre iguales y aprendizaje. Una perspectiva de investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(3), 421-438.
- Engel, A. (2008). *Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La interrelación entre los procesos de colaboración entre alumnos y los procesos de ayuda y guía del profesor*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Cataluña, Recuperada el 21/07/2011 de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2653>
- Escamilla, A. (2008). *Concepto y funciones de las competencias básicas. Bases para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Escoín, J. y Mascuñan, M. (1993). Mejora de la velocidad de lectura en jóvenes con discapacidad motora. *Infancia y Aprendizaje*, 64, 49-60.
- Escoriza, J. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación de la intervención*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Falchikov, N. (2001). *Learning Together. Peer tutoring in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Fantuzzo, J. y Ginsburg-Block, M. (1998). Reciprocal peer tutoring: developing and testing effective peer collaborations for elementary school students. En K. Topping y S. Ehly. (Eds.), *Peer Assisted Learning* (pp.121-144). Mahwah, NY: Erlbaum.
- Fantuzzo, J., King, A. y Heller, R. (1992). Effects of reciprocal Peer Tutoring on Mathematics and School Children. A Component Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84, 331-339.
- Fantuzzo, J., Riggio, R., Connelly, S. y Dimeff, L. (1989). Effects of reciprocal peer tutoring on academic achievement and psychological adjustment: A componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 173-177.
- Fernández, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 26-30.

- Fernández, P. y Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2003). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: XXI.
- Fiz, M. (1993). *Interacción social entre iguales y desarrollo cognitivo. Aprendiendo juntos*. Pamplona: Eunate.
- Fitzgerald, J., Spiegel, D.L. y Cunningham, J.W. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. *Journal of Literacy Research*, 23 (2), 191-213.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fontana, D. (1990). Where do We Go from here? A Personal View by an Educationalist. En H. C. Foot, M. J. Morgan, R. H. Shute (Comps.), *Children Helping Children* (pp. 373-388). Chichester, England: John Wiley and Sons.
- Foorman, B.R. (1995). Research on 'The Great Debate': Code-oriented versus whole language approaches to reading instruction. *School Psychology Review*, 24, 376-392.
- Freeman, S. y Alkin, M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(3), 3-18.
- Fresch, M. J. (Ed) (2008). *An essential history of current reading practices*. USA: International Reading Association.
- Fry, E. (1975). *Reading drills for speed and comprehension*. Providence, R.I: Jamestown.
- 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.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Bentz, J., Phillips, N. y Hamlett, C. (1994). The nature of students' interactions during peer tutoring with and without prior training and experience. *American Educational Research Journal*, 31, 75-103.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, M.K. y Jenkins. J.R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-256.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Karns, K., Hamlett, C., Dutka, S. y Kataroff, M. (1996). The relation between student ability and the quality and effectiveness of explanations. *American Educational Research Journal*, 33(3), 631-664.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Kazdan, S. (1999). Effects of Peer-Assisted Learning Strategies on High School Students with Serious Reading Problems. *Remedial and Special Education*, 20(5), 309-318. DOI: 10.1177/074193259902000507
- Fuchs, L., Fuchs, D., Hamlett, C., Phillips, N., Karns, K. y Dutka, S. (1997). Enhancing students' helping behavior during peer-mediated instruction with conceptual mathematical explanations. *Elementary School Journal*, 97(3), 223-249.

- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative A roach to educational policy and disably*. London: Falmer Press.
- Galofré, R. y Lizán, N. (2005). *Una escuela para todos. La integración educativa veinte años después*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Galve, J.L., Ramos, J.L. Dioses, A.S. y Luis F. Abregú, L.F. (2010). *ECLE-1-2-3. Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: EOS.
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación educativa*, 2, 161.
- García-Madruga, J.A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Gardner, H. (1983). *Frames in Mind. The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. y Damon, W. (2002). *Buen trabajo. Cuando ética y excelencia convergen*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.
- Garzón, M. C., Jiménez, M. E. y Seda, I. (2008). El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado. *Lectura y Vida*, 1, 33-44.
- Gee, J. P. y Green, J. (1998). Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education*, 23, 119–169.
- Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, S.P. y Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
- Geva, E. (1985). Mejoras de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 45-66.
- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14.1, 117-134
- Gilgen, A. R. (1982). *American Psychology since World War II: A profile of the discipline*. USA: Greenwood Press.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative Learning. Integrating Theory and Practice*. USA: Sage.
- Gillies, R. M. (2008) The effects of structured and unstructured cooperating groups on students' behaviours, discourse and learning in junior high school, *School Psychology International*, 29, pp. 328–347.
- Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En R. Alcudia, M. Del Carmen, P. Gavilán, J. Gimeno, N. Giné, F. López, M.J. Montón, J. Onrubia, C. Pérez, N. Sanmartí, F. Sentís, V. Tirado, A.M. Viera, *Atención a la diversidad*, (pp.11-34). Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo, Graó.

- Giné, C. (1987). El retraso en el desarrollo: una respuesta educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 83-94.
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné, D. Duran, J. Font, E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona: ICE UB-Horsori.
- Giné, C., Duran, D., Font, J., Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE UB-Horsori.
- Giné C. y Sabater, J. (2003). El retard mental. En C. Giné (Coord.), C. Basil, E. Bolea, E. Díaz-Estébanez, M. Leonhardt, A. Marchesi, A. Rivière y E. Soro-Camats, *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona: UOC.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. y Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732-749.
- Gispert, D., y Ribas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Glynn, T., McNaughton, S., Robinson, V. y Quinn, M. (1979). *Remedial Reading at home: Helping you to help your child*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Goldstein, H., English, K., Shafer, K. y Kaczmarek, L. (1997). Interaction among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40(1), 33-48.
- Good, T. y Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms*. USA: Longman.
- Goodman, Y. M. y Burke, C. (1982). *Reading strategies: Focus on comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- Goswami, U. y Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. En H. Singer y R.B. Rudell (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*, 661-686. Delaware: International reading association.
- Gough, P., y Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education* 7 (1), 6-10.
- Graesser, A., D' Mello, S. y Person, N. (2009). Meta- Knowledge in tutoring. En D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser, *Handbook of Metacognition in Education* (pp.361-382). New York: Routledge.
- Graesser, A. y Person, N. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31(1), 104-137.
- Granott, N. (1993). Patters of interaction in the co-construction of knowledge: separate minds, joint efforts, and weird creatures. En R. Wozniak y K. Fischer, *Development in context. Acting and thinking in specific environments* (pp. 183-207). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Green, J. L. (1983). Research on teaching as a linguistic process: a state of the art. *Review of Research in Education*, 10, 151-152.

- Green, J. L. y Dixon, C. N. (1994). Talking knowledge into being: discursive and social practices in classrooms. *Linguistics and Education*, 5, 231-239.
- Greenwood, C. R.; Carta, J. y Kamps, D. (1990). "Teacher mediated versus peer-mediated instruction: a review of advantages and disadvantages". En A. Foot; H. C., Morgan; R.H., Shute (comps.). *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Griffin M. y Griffin, B. (1998). An investigation on the effects or reciprocal peer tutoring on achievement, self-efficacy, and test anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 298-311.
- Hasbrouck, J., Innot, C. y Rogers, G. (1999). Read naturally: A strategy to increase oral reading fluency. *Literacy Research and Instruction*, 39(1), 27-37.
- Hattie, J. (2006). Cross-age tutoring and the reading together program. *Studies in educational evolution*, 32(2), 100-124.
- Holloway, J.H. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership*, 57(2), 80-82.
- Hsien, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – In Support of a Unified Teacher Preparation Program. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- Hunter, M. (2004). *Mastery teaching: Increasing Instructional effectiveness in Elementary and Secondary Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Illán, N. y Arnaiz, P. (1996). La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual. En N. Illán (Coord.), *Didácticas y organización en Educación Especial* (pp.13-43). Málaga: Aljibe.
- Janney, R. y Snell, M. (2006). *Social relationships and peer support*. Baltimore, Ma: Brookes.
- 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. DOI 10.1007/s10648-010-9131-x
- Jenkins, J., Antil, L., Wayne, S. y Vadasy, P. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Exceptional Children*, 69, 279-292.
- Johnson, D. W. (1981). Student-Student Interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10(5), 5-10. Doi: 10.3102/0013189X010001005
- Johnson, D. W. (2009). *Reaching out: Interpersonal effectiveness and selfactualization* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1991). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning* (1a. Ed.). Massachussets: Ally & Bacon.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1994). Structuring Academic Controversy. En S. Sharan, *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 66-81). Westport: Greenwood Press.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (2009a). *Joining together: Group theory and group skills* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (2009b). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. doi:10.3102/0013189X09339057

- Johnson, D.W., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Ortiz, A. y Stanne, M. (1991). Impact of positive goal and resource interdependence on achievement, interaction, and attitudes. *Journal of General Psychology*, 118, 341–347.
- Johnson, B., y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33 (7), 14-26.
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: putting it into practice*. Londres: Sage.
- Just, A. A. y Carpenter, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122–149.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. (1998). New Cooperative Learning, Multiple Intelligences, and Inclusion. En J. Putnam, *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion* (2a. ed). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, California: Kagan Publishing.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. y Kaplan, I. (2007): The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. y Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22, 31-36.
- Kesane, I., y Ruiz, L. (2010). Contribucions de la comunitat científica internacional sobre aprenentatge de la lectura i superació del fracàs escolar. *Temps d'Educació*, 38, 115-134.
- King, A. (1997). ASK to THINK-TEL WHY: A model of transactive peer tutoring for scaffolding higher level complex learning, *Educational Psychologist*, 32(4), 221-235.
- Kneser, C. y Ploetzner, R. (2001). Collaboration on the basis of complementary domain knowledge: observed dialogue structures and their relation to learning success. *Learning and Instruction*, 11, 53-83.
- Knight, G. P. y Bohlmeier, E. M. (1990). Cooperative Learning and achievement: methods for assessing causal mechanisms. En S. Sharan (Ed), *Cooperative Learning. Theory and research* (pp. 1-22). Nueva York: Praeger.
- Kourea , L., Cartledge, G. y Musti-Rao, S. (2007). Improving the Reading Skills of Urban Elementary Students Through Total Class Peer Tutoring. *Remedial and Special Education*, 28(2), 95–107.
- Koutselini, M. (2008/2009). Teacher misconceptions and understanding of cooperative learning: an intervention study, *Journal of Classroom Interaction*, 43, 34–44.
- Kowalsky, R. y Fresko, B. (2002). Peer Tutoring for College Students with Disabilities. *Higher Education Research y Development*, 21(3), 259-271.
- Kuhn, M.R. y Stahl, S.A. (2000). Fluency: A review of developmental and remedial practices (CIERA Report No. 2-008). Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading

Achievement. Recuperado el 20/03/12 de www.ciera.org/library/reports/inquiry-2/2-008/2-008.pdf

- La Berge, D. y Samuels, J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Levin, H.M. (1987). Accelerated schools for disadvantaged students. *Educational Leadership*, 44(6), 19-21.
- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D. W. y Johnson, R. (1986a). Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies and isolated students. *American Educational Research Journal*, 23, 476-488.
- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D. W. y Johnson, R. (1986b). Components of cooperative learning: Effects of collaborative skills and academic group contingencies on achievement and mainstreaming. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 229-239.
- Ley Orgánica de Educación. (2006). *Ley Orgánica 2/2006 de educación*. BOE núm. 106.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Lippit, P. (1976). Learning Through Cross-Age Helping. Why and How. En V. Allen, *Children as Teachers: Theory and Research on Tutoring*. New York: Academic Press.
- Littleton, K. y Light, P. (Eds). (1999). *Learning with computers: analyzing productive interaction*. London: Routledge.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lundberg, I. y Reichenberg, M. (2011). Developing Reading Comprehension Among Students With Mild Intellectual Disabilities: An Intervention Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-12. DOI:10.1080/00313831.2011.623179
- MacArthur, C., Graham, S., Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.
- 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. DOI: 10.1002/pits.20541
- Madden, N., Slavin, R. y Stevens, R. (1986). *Cooperative Integrated Reading and Comparison: Teacher's Manual*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Madden, N.A., Slavin, R.E., Karweit, N.L., Dolan, L. y Wasik, B.A. (1991). Success for All. *Phi Delta Kappan*, 72, 593-599.
- Maheady, L., Mallette, B. y Harper G. (2006). Four classwide peer tutoring models: Similarities, Differences, and Implications for Research and Practice. *Reading & Writing Quarterly*, 22(1), 65-89.
- Marchesi, A. (2002). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll, J. Palacios (Comps), *Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp.21-40). Madrid: Alianza.

- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll, J. Palacios (Comps), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 15-33). Madrid: Alianza.
- Markell, M.A. y Deno. S.L. (1997). Effects of increasing oral reading: Generalization across reading tasks. *Journal of Special Education*, 31, 233–250.
- Marco, B. (2008). *Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Masters, K., Fuchs, D. y Fuchs, L. (2002). Using peer tutoring to prevent early reading failure. En J. S. Thousand, R. A. Villa y A. I. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (235-246). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Martín, Q., Cabero, M., De Paz Santana, Y. (2008). *Tratamiento estadístico de datos con SPSS. Prácticas resueltas y comentadas*. Madrid: Thomson.
- Mastropieri, M.A. y Scruggs, T.E. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Bakken, J.P. y Whedon, C. (1996). Reading comprehension: A synthesis of research in learning disabilities. En Scruggs, T. E., y Mastropieri, M.A. (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities: Intervention research, Vol. 10 (B)*, (201-227). Greenwich, CT: JAI.
- Mastropieri, M.A. y Scruggs, T.E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 18, 197–216.
- Mastropieri, M., Scruggs, T., Spencer, V. y Fontana, J. (2003). Promoting success in high school world history: Peer tutoring versus guided notes. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(1), 52–65.
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Norland, J.J., Berkeley, S., Mc Duffie., Halloran Tornquist, B. y Conners, N. (2006). Differentiated curriculum enhancement in middle-school science: Effects on classroom and high-stakes test. *The Journal of Special Education*, 40, 130-137.
- Mastropieri, M., Spencer, V., Scruggs, T. y Talbott, E. (2000). Students with disabilities as tutors: An updated research synthesis. En T. E. Scruggs y M. A. Mastropieri (Eds.), *Educational interventions: Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 14, pp. 247–279). Stamford, CT: JAI.
- Mastropieri, M.A., Sweda, J. y Scruggs, T.E. (2000). Putting mnemonic strategies to work in a inclusive classroom. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 65-74.
- Mathes, P. y Fuchs, L. (1994). The efficacy of peer tutoring in reading strategies for students with mild disabilities: A best-evidence synthesis. *School Psychology Review*, 23(1), 59–80.
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología de la educación. El aprendizaje de las áreas de conocimiento*. Madrid: Pearson Educación.
- Mckinstery, J. y Topping, K. J. (2003). Cross-age Peer Tutoring of Thinking Skills in the High School. *Educational Psychology in Practice*, 19(3), 199-217.
- McLeskey, J. y Waldron, N. (2011). Educational Programs for Elementary Students with Learning Disabilities: Can They Be Both Effective and Inclusive?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48–57.

- 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.
- Melaragno, R. J. (1976). The Tutorial Community, En V. L. Allen (Comp.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring* (pp. 189-197). Nueva York: Academic Press.
- Melero, M.A. y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. En P. Fernández y M.A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 35-98). Madrid: Siglo XXI.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R. y Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 367-385.
- Mercer, N. y Sams, C. (2006). Teaching children how to use language to solve maths problems. *Language and Education*, 20(6), 507-528.
- Miller, D., Topping, K.J. y 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.
- Millis, B. y Cottell, P.G.J. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. Phoenix: Oryx Press.
- Minguela, M. y Solé, I. (2011). Comprens el que llegeixo? 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.
- Ministerio de Educación y Ciencia, España. (2006). Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre de 2006, de enseñanzas mínimas en educación primaria. *Boletín oficial del Estado*, 8 de diciembre de 2006, 293, 43053- 43102.
- Moliner, L. (2011). *Construyendo aulas inclusivas a través de la tutoría entre iguales en la educación primaria, secundaria y universidad*. Tesis Doctoral no publicada. Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, España.
- Moliner, L., Flores, M., Duran, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y de autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 209-222.
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En C. Monereo (Coord.), A. Badia, M.V. Baixeras, E. Boadas, M. Castelló, I. Guevara, E. Miquel, M. Monte, E.M. Sebastiani, *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica* (pp. 11-27). Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebè.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2007): "Competencias para con (vivir) en el siglo XXI". Monográfico. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, pp.12-18.

- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2001): "Competencias para sobrevivir en el siglo XXI". *Cuadernos de Pedagogía*, 298, pp.50-55.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Morgan, R. (1976). Paired reading tuition: A preliminary report on an technique for cases of reading deficit. *Child: Care, Health and Development*, 2(1), 13-28.
- Morgan, R. y Lyon, E. (1979). "Paired Reading"—A preliminary report on a technique for parental tuition of reading retarded children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 20(2), 151-160.
- Mortimer, E. y Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Buckingham: Open University Press.
- Mortweet, S., Utley, C., Walker, D., Dawson, H., Delquadri, J., Reddy, S., Greenwood, C., Hamilton, S. y Ledford, D. (1999). *Exceptional Children*, 65(4), 524-536.
- Mugny, G. y Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- Murray, F. (1994). Why understanding the theoretical basis of cooperative learning enhances teaching success. En J. Thousand, R. Villa y A. Nevin, *Creativity and collaborative learning. A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Mushoriwa, T. (2001). A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. *British Journal of Special Education*, 28, 142-147.
- 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.
- Neuman, S.B. (1996). Children engaging in storybook reading: The influence of access to print resources, opportunity, and parental interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 495-513.
- Nichols, W., Rupley, W. y Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to read for meaning: going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48 (1), 1-13.
- Norwich, B. (1996). Special needs education or education for all: connective specialization and ideological impurity. *British Journal of Special Education*, 23 (3), 100-103.
- Oakhill, J. y Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. En McNamara, D. (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 47-42). New York: Erlbaum.
- Oakhill, J.V. y Garnham, A. (1988). *Becoming a Skilled Reader*. Oxford: Blackwell.
- Oakley, G. (2003). Improving oral reading fluency (and comprehension) through the creation of talking books. *Reading Online*, 6 (7). Recuperado el 10/11/11 de: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=oakley/index.html
- O'Connor, R. y Jenkins, J. (1996). Cooperative Learning as an Inclusion Strategy: A Closer Look, *Exceptionality*, 6(1), 29-51.

- OCDE (2004). Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, INECSE, <http://www.ince.mec.es/pub/marcoteoricopisa2003.pdf>
- OECD (2009). Assessment Framework. *Key competencies in reading, mathematics and science*. París: OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf> (Consultado: 11/04/11).
- O'Donnell, A. y King, A. (Eds.) (1999). *Cognitive perspectives on peer learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- OIE (2001). *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje- Problemas y soluciones*. Ginebra. Recuperado el 10/11/10 desde: <http://www.ibe.unesco.org/es/areas-de-accion/conferencia-internacional-de-educacion-cie/46a-reunion-2001.html>
- Okilwa, N. y Shelby, L. (2010). The Effects of Peer Tutoring on Academic Performance of Students with Disabilities in Grades 6 Through 12: A Synthesis of the Literature. *Remedial and Special Education, 31*(6), 450-463. doi: 10.1177/0741932509355991
- Olsen, R.E. y Kagan, S. (1992). *Cooperative Language Learning: A teacher's resources Book*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs.
- Olson, D. y Torrance, N. (2009). *The Cambridge handbook of literacy*. New York: Cambridge University Press.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné, D. Duran, J. Font, E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp. 49-62). Barcelona: ICE UB-Horsori.
- Onrubia, J., Colomina, R. y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll y C. Monereo (Comps.), *Psicología de la Educación Virtual* (pp. 233-252). Madrid: Morata.
- Osguthorpe, R. T. y Scruggs, T. E. (1986). Special education students as tutors: A review and analysis. *RASE: Remedial & Special Education, 7*(4), 15-25.
- Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: Una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema, 5*, 373-391.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and metacognitive strategies. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Palincsar, A.S. y David, Y.M. (1992). Classroom-based literacy instruction: the development of one program of intervention research. En Wong, B.Y.L. (Ed.), *Contemporary intervention research in learning disabilities (An International perspective)*, 65-80. New York: Springer-Verlag.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society, 21*, 231-42.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y. y Wixson, K.K. (1994). Becoming a strategic reader. En R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 788-811). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación, 327*, 11-32.

- Pascual, G. y Goikoetxea, E. (2003). Resumen y formulación de preguntas. Efectos de la comprensión lectora en niños de primaria. *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), 439-450.
- Person, N. y Graesser, A. (1999). Evolution of Discourse during Cross-age Tutoring. En A. O'Donnell y A. King, *Cognitive Perspectives on Peer Learning* (pp.69-85). Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Person, N., Kreuz, R., Zwaan. R. y Graesser, A. (1995). Pragmatics and Pedagogy: Conversational rules and politeness strategies may inhibit effective tutoring. *Cognition and Instruction*, 13(2), 161-188.
- Pearson, P. D. y Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices-paste, present, and future. En Paris, S. G. y Stahl, S.A. (Eds.), *Children's Reading comprehension and assessment* (pp. 13 -69). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Pérez Gómez, A. (2007). *Las competencias básicas y el currículo*. Gobierno de Cantabria: Consejería de Educación.
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Barral.
- Pickstone, C., Hannon, P., Fox, L. (2002). Surveying and screening preschool language development in community-focused intervention programmes: a review of instruments. *Child, Care, Health and Development*, 28, 251-264.
- Poveda, P. (2006). *Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y el rendimiento académico*. Tesis Doctoral. Recuperada el 14/10/11 de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4110/1/tesis_doctoral_patricia_poveda.pdf
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? En M. Kamil, P. Mosenthal, D. Person y R. Barr, *Handbook of Reading Research: Volume III* (pp. 545-561). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Puigdellivol, I. (1986). Historia de la educación especial. En S. Molina, *Enciclopedia temática de educación especial* (pp.47-61). Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial (CEPE).
- 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.
- Putman, J. (2005). *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom*. USA: Paul Brookes Publishing Co.
- Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.

- 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(2-3), 192-204.
- Real Academia Española. (2001). Disquisición. En *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperada el 20/11/10 de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=competente
- Reynolds, R.E. (2000). Attentional resource emancipation: Toward understanding the interaction of word identification and comprehension processes in reading. *Scientific Studies of Reading* 4: 169–195.
- Ribes, E. (1982). *El Conductismo: Reflexiones críticas*. Barcelona: Fontanella.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), pp. 133-149.
- Rigo, M. (2006). Prologo. En F. Díaz-Barriga, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.
- Robinson, D. R., Schofield, J. y Steers-Wentzell, K. L. (2005). Peer and Cross-Age Tutoring in Math: Outcomes and Their Design Implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327-362.
- Rochera, M. J. (2000). Interacción y andamiaje en el aula: el papel de los errores en la influencia educativa. *Cultura y Educación*, 17-18, 63-81.
- Rodríguez, L. M., Fernández, C., Escudero, T. y Sabirón, F. (2000). La investigación sobre el aprendizaje colaborativo: enfoques, métodos y resultados. *Anuario de Pedagogía*, 2, 305-338.
- Rohrbeck, C., Ginsburg-Block, M., Fantuzzo, J. y Miller, T. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240–257.
- Rojas-Drummond, S., Littleton, K., Hernández, F. y Zúniga, M. (2010). Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts. En K. Littleton y C. Howe (Eds.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 128-148). Abingdon: Routledge.
- Roschelle, J. y Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. En C.E. O'Malley (ed.), *Computer Supported Collaborative Learning* (pp. 69-97). Heidelberg: Springer-Verlag.
- 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. doi: 10.3102/0034654307309920
- Rué, J. (1998). El aula un espacio para la cooperación. En C. Mir (Coord.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia* (pp. 17-50). Barcelona: Graó.
- Ruiz, R. (1986). El tractament de les necessitats educatives en l'àmbit curricular. En C. Coll, *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori* (pp. 83-107). Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Ruiz, R. y Giné, C. (1986). Las necesidades educativas especiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 32-34.
- Ruijs, N.M. y Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79. DOI: 10.1016
- Ruijs, N., Van der Veen, I. y Peetsma, T. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390.
- Rumelhart, D. E. y Ortony, A. (1982). La representación del conocimiento en la memoria. *Infancia y Aprendizaje*, 19-20, pp. 115-118.
- Ryan, J., Reid, R. y Epstein, M.H. (2004). Peer-Mediated Intervention Studies on Academic Achievement for Students with EBD: A Review. *Remedial and Special Education*, 25(6), 330-347. DOI: 10.1177/07419325040250060101
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2003) (Eds.). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sáenz, O. (1990). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: Una visión desde la literatura científica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 135-150.
- Salas, R. (2008). *Estilos de Aprendizaje a la luz de la Neurociencia*. Bogotá, Colombia: Aula Abierta, Magisterio.
- Salend, S. J. y Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20, 114-126.
- Salvador, F. y Gutiérrez, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en la escritura*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, A. (1997). *Intervención psicopedagógica en educación especial*. Barcelona: Col·lecció texts docents (Universitat de Barcelona).
- Sánchez, E. (1999). El lenguaje escrito y sus dificultades: una visión integradora. En Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, 127-155. Madrid: Alianza.
- Sánchez, E. (1994). *Introducción a la Educación Especial*. Madrid: Complutense.
- Sánchez, G. (2009). *Diseño del programa de tutoría entre iguales "Ritmo en dos" y sus efectos en el desarrollo de competencias de lectura rítmica musical en estudiantes de secundaria de Costa Rica*. Tesis Doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona, Cataluña, España.
- Sarramona, J. (2004). *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Seguí, G. y Duran, D. (2011). Efectos del aprendizaje cooperativo en el nivel atencional de una alumna con un trastorno del espectro autista. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(3), 9-19.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 23(1), 23-42.
- Shaffer, D. y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Thompson.

- 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.
- Sharan, S. (1980). Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations. *Review of Educational Research*, 50, 241-271.
- Sharan, S. (2002) Differentiating methods of cooperative learning in research and practice, *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 106–116.
- Sharan, S. y Sharan, Y. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York, USA: Teacher's College Press, Columbia University.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), Part I, 300-313.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1994). Group Investigation in the Cooperative Classroom. En S. Sharan, *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 97-114). Westport: Greenwood Press.
- Shatil, W., Share, D. y Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to Grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21, 1-21.
- Shegar, Ch. (2009). Buddy Reading in a Singaporean primary School: Implications for training and research. *RELC Journal*, 40(2), 133-148.
- Sideridis, G., Utley, C., Greenwood, C., Delquadri, J., Dawson, H., Palmer, P. y Reddy, S. (1997). Classwide peer tutoring: Effects on the spelling performance and social interactions of students with mild disabilities and their typical peers in an integrated instructional setting. *Journal of Behavioral Education*, 7(4), 435-462.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Sink, C., Barnett, J. y Hixon, J. (1991). Self-regulated learning and achievement by middle-school children. *Psychological Reports*, 69 (3), 979-989.
- Slavin, R. (1978). *Using student team learning*. Baltimore: Center for Social Organization of Schools. The Johns Hopkins University.
- Slavin, R. (1980). Cooperative learning. *Review of educational Research*, 50(2), 315-342.
- Slavin, R. (1985). *La enseñanza y el método cooperativo*. México: Edamex.
- Slavin, R. (1994). *Using Student Team Learning*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston : Allyn and Bacon.
- Slavin, R. (1996). Research for the future. Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69.
- Slavin, R. E. (2000) *Educational Psychology: theory and practice* (6th Ed.).New Jersey: Allyn & Bacon.
- Slavin, R., Leavey, M. y Madden, N. (1984). Effects of cooperative learning and individualized instruction on mainstreamed students. *Elementary School Journal*, 84, 409-422.

- Slavin, R. y Madden, N. (1994). Team assisted individualization and cooperative integrated reading and composition. En S. Sharan, *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 20-33). Westport: Greenwood Press.
- Slocum, T.A., Street E.M. y Gilberts. G. (1995). A review of the research and theory on the relation between oral reading rate and reading comprehension. *Journal of Behavioral Education* 5: 377-398.
- Söder, M. (1980). *Mentally retarded children. Research and development concerning integration of handicapped pupils into the ordinary school system*. Estocolmo: National Swedish Board of Education.
- Solé, I. (1987). *L' ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2011). La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge. *Debats d'Educació*, 24. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Solé, I. y Teberosky. A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: Una perspectiva psicológica. En Coll, C., & Palacios, J. & Marchesi, A. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación*. 2. *Psicología de la educación escolar*. (pp.461-485). Madrid: Alianza.
- Soriano, M., Miranda, A. y Cuenca, I. (1999). Intervención psicopedagógica en las dificultades del aprendizaje escolar. *Revista de Neurología*, 28(2), 94-100.
- Spencer, V. G. (2006). Peer Tutoring and Students with Emotional or Behavioral Disorders: A Review of the Literature. *Behavioral Disorders*, 31(2), 204-222.
- Spörer, N. y Brunstein, J. (2009). Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Research*, 34, 289-297.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhoff, D. y Lignugaris/Kraft, B. (2007). A Review of the Effects of Peer Tutoring on Students with Mild Disabilities in Secondary Settings. *Exceptional Children*, 74(1), 8-31.
- Stevens, R. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation*, 9, 137-160.
- Strijbos, J.W. y Fischer, F. (2007). Methodological challenges for collaborative learning research. *Learning and Instruction*, 17, 389-393.
- Suazo, S. (2006). *Inteligencias Múltiples. Manual práctico para el nivel elemental*. Puerto Rico: La Editorial, Universidad de Puerto Rico.
- Swanson, H.L. (1999a). *Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes*. New York, NY: Guilford.
- Swanson, H.L. (1999b). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 504-532.

- Swanson, H.L. y Alexander, J.E. (1997). Cognitive processes as predictors of word recognition and reading comprehension in learning-disabled and skilled readers: Revisiting the specificity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 89, 128–158.
- Teberosky, A. y Colomer, T. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 199-218.
- Teberosky, A. y Soler, M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori.
- Terrion, J.L. y Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 149-164.
- Therrien, W., Wickstrom, K. y Jones, K. (2006). Effect of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 89-97.
- Thousand, J., Villa, R. y Nevin, A. (1994). *Creativity and collaborative learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, K. J., Kosack, W., Gatt, S., Marchal, J., Mestdagh, N., Schmeinck, D., Sidor, W. y Donnert, K. (2007). Aprendizaje entre iguales en Ciencias Naturales de Educación Primaria: Perspectivas teóricas y sus implicaciones para la práctica en el aula. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, 5 (3), 477-496.
- Tolchinsky, L. y Solé, I. (2009). Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 131-140.
- Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Toomey, D. (1993). Parents hearing their children read: a review. Rethinking the lessons of the Haringey Project. *Educational Research*, 35(3), 223-236.
- Topping, K. J. (1987a). Peer tutored paired reading: outcome data for ten projects. *Educational Psychology*, 7(2), 45-133.
- Topping, K.J. (1987b). Paired reading: A powerful technique for parent use. *Reading Teacher*, 40, 608-614.
- Topping, K. J. (1988). *The peer tutoring handbook: Promoting cooperative learning*. London: Croom Helm.
- 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. (2000a). *Tutoring*. Ginebra, Suiza: International Academy of Education.
- Topping, K. J. (2000b). *Tutoring by peers, family and volunteers*. Ginebra, Suiza: UNESCO.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.

- Topping, K. J. (2006). *Scotland Reads: Volunteer Training Programme and Pack*. Edinburgh: Project Scotland.
- Topping, K. J. (2010). Peers as a source of formative assessment. En H. L. Andrade y G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 61-74). New York & Abingdon: Routledge.
- Topping, K. J. y Bryce, A. (2004). Cross-Age Peer Tutoring of Reading and Thinking: Influence on thinking skills. *Educational Psychology*, 24(5), 595-621.
- Topping, K. J. y Ehly, S. (Eds.). (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Topping, K.J. y Ehly, S. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113-132.
- Topping, K.J. y Hogan, J. (1999). *Read On: Paired reading and Thinking video resource pack*. Londres: BP Educational Services.
- Topping, K. J., Miller, D., Thurston, A., McGavock, K. y Conlin, N. (2011). Peer tutoring in reading in Scotland: thinking big. *Literacy*, 45(1), 3-9.
- Topping, K.J. y Whiteley, M. (1990). Participant Evaluation of Parent-Tutored and Peer-Tutored projects in Reading. *Educational Research*, 32(1), 14-32.
- Tracey, D. H. y Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York: The Guilford Press.
- Tudela, P. (2004). Cognitivism. En Spielberg, C. (Ed.). *Encyclopedia of applied psychology*. (pp.393- 402). Boston : Elsevier Academic Press.
- Turnbull, H. R., Turnbull, A. P., Wehmeyer, M. L. y Shank, M. (2004). *Exceptional Lives* (5° Ed.). Columbus: Merrill/Prentice-Hall.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado el 02/06/11 de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- UNESCO (2008). *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009*. Recuperado el 08/12/11 desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864s.pdf>
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- 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*, 73, 291-329.
- Vasileiadou, M. (2009). Cooperative learning and its effects on pre-primary, marginalized children, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(4), 337-347.
- Vaughan, S. (2004). *La psicología del optimismo. El vaso medio lleno o medio vacío*. Barcelona: Paidós, Saberes Cotidianos.

- VeerKamp, M.B., Kamps, D. y Cooper, L. (2007). Effects of classwide peer tutoring on the reading achievement of urban middle school studies. *Education and Treatment of Children*, 30(2), 21-51.
- Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura: Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson Educación.
- Villa, R. y Thousand, J. (1988). Enhancing success in heterogeneous classrooms and schools. The power of partnership. *Teacher Education and Special Education*, 11, 144-153.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- 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.
- Wasik, B. (1998). Using volunteers as reading tutors: Guidelines for successful practice. *The Reading Teacher*, 51, 562-570.
- Wehmeyer, M.L. (2009). Autodeterminación y la Tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- Wells, G. (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Wilder, A.A. y Williams, J.P. (2001). Students with severe learning disabilities can learn higher order comprehension skill. *Journal of education Psychology*, 93, 268- 278.
- Wilson, J. (1999). Some conceptual difficulties about “inclusion”. *Support for Learning*, 14 (3), 110-112.
- Winter, S. (1988). Paired Reading: a study of process and outcome. *Educational Psychology*, 8(3), 135-151. Doi: 10.1080/0144341880080301
- Winter, S. (1996). Paired reading: Three questions. *Educational Psychology in Practice*, 12(3), 182-189. Doi: 10.1080/0266736960120308
- Wolf, M. y Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading* 5: 211–239.
- Yuill, N. y Oakhill, J. (1991). *Children’s problems in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

1. CONTENIDOS DE LENGUA Y LITERATURA INCLUIDOS EN *LEEMOS EN PAREJA*
RED ARAGÓN

CONTENIDOS DE LENGUA Y LITERATURA

PRIMER CICLO

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar, hablar y conversar

1. Participación y cooperación en situaciones comunicativas de ámbito cotidiano, social y del aula (avisos, instrucciones, conversaciones o narraciones de hechos vitales y sentimientos), con valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra combinados con escucha atenta y activa, volumen de voz y ritmo adecuado).
2. Comprensión y producción de textos orales para aprender, tanto los producidos con finalidad didáctica como los cotidianos (breves exposiciones ante la clase, conversaciones sobre contenidos de aprendizaje resaltando las explicaciones sobre la organización del trabajo).
3. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido manteniendo las formas del diálogo.
4. Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas.
5. Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

Comprensión de textos escritos:

1. Comprensión de informaciones concretas en textos propios de situaciones cotidianas próximas a la experiencia infantil, como invitaciones, felicitaciones, notas y avisos.
2. Comprensión de información general sobre hechos y acontecimientos próximos a la experiencia infantil en textos procedentes de los medios de comunicación social e Internet, con especial incidencia en la noticia.
3. Comprensión de informaciones en textos para aprender muy vinculados a la experiencia, tanto en los producidos con finalidad didáctica como en los de uso cotidiano (folletos, descripciones, instrucciones y explicaciones, normas, órdenes) y en soportes comunicativos variados.
4. Adquisición de la capacidad lectora tanto silenciosa como en voz alta, respetando pausas y entonación para desarrollar la comprensión adecuada del texto.
5. Integración de conocimientos e informaciones procedentes de diferentes soportes para aprender (identificación, clasificación, comparación y memorización de algunos aspectos acordes a su edad).
6. Interés por los textos escritos como fuente de aprendizaje y como medio de comunicación de experiencias y de regulación de la convivencia.

Composición de textos escritos:

1. Composición de textos propios de situaciones cotidianas próximos a la experiencia infantil, como invitaciones, felicitaciones, notas o avisos, utilizando las características usuales de esos géneros.
2. Composición de textos propios de los medios de comunicación social (titulares, pies de foto, breves noticias) sobre acontecimientos próximos a la experiencia infantil y en soportes habituales en el ámbito escolar.
3. Composición de textos relacionados con el ámbito escolar para obtener, organizar y comunicar información (cuestionarios, listados utilizados como resumen o esquema, descripciones, explicaciones elementales)
4. Adquisición de las convenciones del código escrito.
5. Utilización de elementos gráficos y paratextuales sencillos para facilitar la comprensión (ilustraciones, tipografía, viñetas, bocadillos...).
6. Interés por la escritura como instrumento para relacionarnos y para aprender, e interés por el cuidado y la presentación de los textos escritos y por la norma ortográfica.

Bloque 3. Educación literaria

1. Escucha de textos literarios orales y escritos. Lectura guiada y autónoma, silenciosa y en voz alta, de textos adecuados a los intereses infantiles para llegar progresivamente a la autonomía lectora.
2. Valoración de la autonomía lectora, interés por la elección de temas y textos, por la comunicación de las preferencias personales, y apreciación del texto literario como recurso de disfrute personal y como forma de aprender.
3. Iniciación en la lectura de fragmentos o textos literarios (cuentos, leyendas, poesías, canciones) extrayendo la idea principal del texto.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua a través del uso

1. Reconocimiento del papel de las situaciones sociales como factor condicionante de los intercambios comunicativos entre iguales y con adultos, sean conocidos o desconocidos.
2. Identificación de los contextos en los que la comunicación se produce mediante textos escritos y valoración de la importancia de la escritura en determinados ámbitos.
3. Identificación de los textos de uso frecuente en el aula a partir de elementos paratextuales y textuales: viñetas, ilustraciones, dibujos, notas.
4. Observación de las diferencias entre la lengua oral y escrita.
5. Identificación de la palabra como instrumento básico para la segmentación de la escritura.
6. Reconocimiento de la relación entre sonido y grafía en el sistema de la lengua.
7. Conocimiento de las normas ortográficas más sencillas a partir de la ortografía natural.

8. Inicio a la reflexión en actividades de identificación y uso de los siguientes términos en la producción e interpretación: denominación de los textos trabajados; enunciado, palabra y sílaba; nombre, nombre común y nombre propio; género y número; el verbo como acción y el adjetivo como elemento descriptivo.

SEGUNDO CICLO

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar, hablar y conversar

1. Participación y cooperación en situaciones comunicativas habituales (informaciones, conversaciones reguladoras de la convivencia, discusiones o instrucciones) con valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra combinados con la escucha activa y atenta, papeles diversos en el intercambio, tono de voz, posturas y gestos adecuados) y usando un vocabulario respetuoso con las diferencias.
2. Comprensión y valoración de textos orales procedentes de la radio, la televisión o Internet, con especial incidencia en la noticia, para obtener información general sobre hechos y acontecimientos que resulten significativos para el alumnado y que respondan a sus intereses.
3. Comprensión y producción de textos orales para aprender y para informarse, tanto los producidos con finalidad didáctica como los de uso cotidiano, de carácter informal (conversaciones entre iguales, usando un vocabulario respetuoso hacia a los compañeros y la diversidad en el equipo de trabajo) y de un mayor grado de formalización (las exposiciones de clase).
4. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido, respetando el turno de palabra combinado con la escucha atenta y activa, con tono adecuado, ciñéndose al tema y usando un vocabulario respetuoso con las diferencias.
5. Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas.
6. Utilización de la lengua para tomar conciencia de las ideas y los sentimientos propios y de los demás y para regular la propia conducta, empleando un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias de todo tipo.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

Comprensión de textos escritos:

1. Comprensión de la información relevante en textos propios de situaciones cotidianas de relación social, como correspondencia escolar, normas de clase o reglas de juegos.
2. Comprensión de información general en textos procedentes de medios de comunicación social (incluidas webs infantiles) con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, localizando informaciones destacadas en titulares, entradillas, portadas.

3. Comprensión de información relevante en textos para aprender y para informarse, tanto los producidos con finalidad didáctica como los de uso cotidiano (folletos, descripciones, instrucciones, explicaciones, normas, órdenes) y en soportes variados.
4. Adquisición de la capacidad lectora tanto silenciosa como en voz alta, respetando pausas y entonación para desarrollar la comprensión adecuada del texto.
5. Interés por los textos escritos como fuente de aprendizaje y como medio de comunicación de experiencias e ideas y de regulación de la convivencia.
6. Integración de conocimientos e informaciones procedentes de diferentes soportes para contrastar y asimilar la información (identificación, clasificación, comparación, interpretación), con especial atención a los datos que se transmiten mediante gráficos, esquemas y otras ilustraciones.
7. Iniciación en el manejo del diccionario como elemento de consulta y fuente del saber tanto léxico como ortográfico y semántico.

Composición de textos escritos:

1. Composición de textos propios de situaciones cotidianas de relación social (correspondencia escolar, normas de convivencia, avisos, solicitudes) de acuerdo con las características propias de estos géneros, respetando las normas gráficas, léxicas y ortográficas, tanto en soporte papel como digital.
2. Composición de textos de información y opinión propios de los medios de comunicación social sobre acontecimientos significativos, con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, en situaciones simuladas o reales.
3. Composición de textos propios del ámbito académico para obtener, organizar y comunicar información (cuestionarios, resúmenes, informes sencillos, descripciones, explicaciones).
4. Utilización creativa de elementos gráficos y paratextuales, con grado creciente de dificultad, para facilitar la comprensión (ilustraciones, gráficos y tipografía, viñetas, bocadillos).
5. Valoración de la escritura como instrumento de relación social, de obtención y reelaboración de la información y de los conocimientos.
6. Interés por el cuidado y la presentación de los textos escritos y respeto por las normas ortográficas propias del ciclo.

Bloque 3. Educación literaria

1. Lectura personal, silenciosa y en voz alta, de textos adecuados a la edad e intereses del alumnado, entre los que se contemplarán textos de la literatura aragonesa. Respeto de los signos de puntuación con el fin de captar mejor el mensaje del texto y entonación adecuada a la hora de leer.

2. Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual en diferentes soportes adecuados a la edad e intereses del alumnado.
3. Escucha de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.
4. Valoración y aprecio del texto literario como vehículo de comunicación, fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, y como recurso de disfrute personal y educador de la sensibilidad.
5. Comprensión, memorización y recitado de poemas, con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuados.
6. Desarrollo de la autonomía lectora, de la capacidad de elección de temas y textos y de expresión de las preferencias personales.
7. Recreación y composición de poemas y relatos para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos, reconociendo las características de algunos modelos trabajados en las lecturas dirigidas.
8. Lectura de textos literarios: cuentos, leyendas, fábulas, mitos, poesías, canciones, extrayendo la idea principal del texto, la posible moraleja y los personajes principales (protagonista, antagonista) y secundarios.
9. Dramatización de situaciones y textos literarios sencillos.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua a través del uso

1. Reconocimiento de los elementos del contexto comunicativo como factores que inciden en la selección de las formas orales o escritas del intercambio entre iguales y con adultos, sean conocidos o desconocidos.
2. Identificación de estructuras narrativas, instructivas, descriptivas y explicativas sencillas para la comprensión y composición.
3. Reconocimiento de las diferencias más relevantes entre la lengua oral y escrita.
4. Conocimiento gradual de las normas ortográficas, la utilización del punto como forma de estructuración de las frases y secuenciación de ideas y la utilización de los signos de interrogación y exclamación, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en los escritos.
4. Conciencia positiva de la variedad lingüística existente en el contexto escolar y social.
5. Conocimiento de la diversidad lingüística de Aragón y del conjunto de España y valoración positiva de esta riqueza.

6. Comparación y transformación de enunciados, mediante inserción, supresión, cambio de orden, segmentación y recomposición, para juzgar la gramaticalidad de los resultados y facilitar el desarrollo de los conceptos lingüísticos y del metalenguaje.
7. Reflexión, uso y definición intuitiva de la terminología siguiente en las actividades de producción e interpretación: denominación de los textos trabajados; enunciado, palabra y sílaba; género y número; nombre, adjetivo, determinantes; tiempos verbales (presente, pasado y futuro).
8. Reconocimiento de las relaciones entre las palabras por la forma (flexión, composición y derivación) y por el significado (sinonimia y antonimia), en relación con la comprensión y composición de textos.
9. Comparación de estructuras sintácticas diversas para observar su equivalencia semántica o posibles alteraciones del significado.
10. Inserción y coordinación de oraciones como instrumento en la mejora de la composición escrita.
11. Exploración y reflexión sobre las posibilidades de uso de diversos enlaces entre oraciones (adición, disyunción, causa, oposición, contradicción) en relación con la composición de textos.
12. Reconocimiento de las modalidades oracionales declarativas, interrogativas y exhortativas.
13. Identificación de los constituyentes fundamentales de la oración: sujeto y predicado.

TERCER CICLO

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar, hablar y conversar

1. Participación y cooperación en situaciones comunicativas de relación social, especialmente las destinadas a favorecer la convivencia (debates o dilemas morales...), con valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra combinados con la escucha atenta y activa, papeles diversos en el intercambio, tono de voz, posturas, gestos adecuados) y usando un vocabulario que evite cualquier tipo de discriminación.
2. Comprensión de textos orales procedentes de la radio, de la televisión o de internet con especial incidencia en la noticia, la entrevista, el reportaje infantil y los debates y comentarios de actualidad, para obtener información general sobre hechos y acontecimientos que resulten significativos y distinguiendo información de opinión para intentar sacar sus propias conclusiones.
3. Valoración de los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas, usando la información tanto en la vida escolar como social.

4. Comprensión y producción de textos orales para aprender y para informarse, tanto los producidos con finalidad didáctica como los de uso cotidiano, de carácter informal (conversaciones entre iguales y en el equipo de trabajo) y de un mayor grado de formalización (exposiciones de clase, entrevistas o debates), haciendo especial hincapié en la elaboración y preparación de sus producciones.
5. Uso de documentos audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación como medio de obtener, seleccionar y relacionar, con progresiva autonomía, informaciones relevantes para aprender (identificación, clasificación, comparación).
6. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido, respetando el turno de palabra combinado con la escucha atenta y activa, tono adecuado, ciñéndose al tema, usando un vocabulario respetuoso con las diferencias y dando especial importancia al reparto de funciones y cometidos.
7. Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuada.
8. Utilización de la lengua para tomar conciencia de las ideas y los sentimientos propios y de los demás y para regular la propia conducta, empleando un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias de todo tipo.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escrita

Comprensión de textos escritos:

1. Comprensión de la información relevante en textos propios de las situaciones cotidianas de relación social: correspondencia, normas, programas de actividades, convocatorias, planes de trabajo o reglamentos y publicidad, iniciándose en la distinción entre información y persuasión.
2. Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación social (incluidas webs infantiles y juveniles) incidencia en la noticia, la entrevista y las cartas al director, para obtener información general, localizando informaciones destacadas y comparando distintos medios.
3. Comprensión de textos del ámbito escolar, en soporte papel o digital, para aprender y para informarse, tanto los producidos con finalidad didáctica como los de uso social (folletos informativos o publicitarios, prensa, programas, fragmentos literarios, hojas de inscripción, recibos sencillos e impresos sencillos de organismos e instituciones oficiales).
4. Adquisición de la capacidad lectora tanto silenciosa como en voz alta, respetando pausas y entonación para desarrollar la comprensión adecuada del texto.
5. Actitud crítica ante los mensajes que suponen cualquier tipo de discriminación.

6. Integración de conocimientos e informaciones procedentes de diferentes soportes para aprender (comparación, clasificación, identificación, interpretación y memorización de algunos aspectos), con especial atención a los datos que se transmiten mediante gráficos, esquemas y otras ilustraciones.
7. Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación para la localización, selección y organización de la información, iniciándose en el procesamiento de textos.
8. Manejo del diccionario como elemento de consulta y fuente de saber tanto léxico como ortográfico o semántico.
9. Interés por los textos escritos como fuente de aprendizaje y como medio de comunicación de experiencias e ideas y de regulación de la convivencia.

Composición de textos escritos:

1. Composición de textos propios de situaciones cotidianas de relación social (correspondencia personal y oficial, normas, avisos, programas, convocatorias, planes de trabajo, reglamentos, diario) de acuerdo con las características propias de dichos géneros y respetando las normas gráficas, léxicas y ortográficas.
2. Composición de textos de información y opinión propios de los medios de comunicación social sobre hechos y acontecimientos significativos, con especial incidencia en la noticia, la entrevista, la reseña de libros o de música, en situaciones simuladas o reales.
3. Composición de textos propios del ámbito académico y personal para obtener, asimilar, organizar y comunicar información y emociones (cuestionarios, encuestas, resúmenes, esquemas, informes, descripciones, explicaciones, narraciones, poesías).
4. Valoración de la escritura como instrumento de relación social, de obtención y reelaboración de la información y de los conocimientos, así como forma de proyectar sus ideas y sentimientos hacia los demás.
5. Utilización progresivamente autónoma de programas informáticos de procesamiento de texto (márgenes, sangrías, paginación, inclusión de dibujos en textos, títulos).
6. Interés por el cuidado y la presentación de los textos escritos y respeto por la norma ortográfica.

Bloque 3. Educación literaria

1. Escucha y lectura guiada de textos narrativos de tradición oral española en general y aragonesa en particular, de literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual en diferentes soportes.

2. Lectura personal, silenciosa y en voz alta, de textos adecuados a la edad e intereses. Respeto de los signos de puntuación y entonación adecuada con el fin de captar mejor el mensaje del texto.
3. Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales teniendo en cuenta las convenciones literarias (géneros, figuras) y la presencia de ciertos temas y motivos recurrentes.
4. Valoración y aprecio del texto literario como vehículo de comunicación, fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, como hecho cultural, como recurso de disfrute personal, educador de la sensibilidad.
5. Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuados, así como iniciación en la decodificación del lenguaje literario.
6. Recreación y composición de poemas y relatos para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos, reconociendo las características de algunos modelos trabajados en las lecturas dirigidas o de producciones propias.
7. Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios sencillos y reconocimiento de las principales diferencias formales del texto teatral.
8. Lectura de textos literarios: cuentos, leyendas, fábulas, mitos, poesías, canciones, novelas, extrayendo la idea principal del texto, la posible moraleja y los personajes principales (protagonista, antagonista) y secundarios, así como las partes de la narración (principio, trama y final), la temporalidad, ámbito de las acciones e inicio en la comprensión del contexto histórico.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua a través del uso

1. Identificación de las relaciones entre los elementos del contexto de situación y las formas lingüísticas en que se manifiestan en los discursos orales y escritos del intercambio comunicativo entre iguales y con adultos, sean conocidos o desconocidos.
2. Identificación de los contextos en los que la comunicación se produce mediante textos escritos y valoración de la importancia de la escritura en determinados ámbitos.
3. Reconocimiento y uso de estructuras narrativas, instructivas, descriptivas y explicativas para la comprensión y composición.
4. Conocimiento de las normas ortográficas, la utilización de la coma, los dos puntos, comillas, el punto como forma de estructuración de los enunciados y secuenciación de ideas y los signos de interrogación y exclamación y diálogo, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en los escritos.

5. Exploración y reflexión sobre la inserción y coordinación de oraciones como procedimientos propios en la mejora de la composición de textos: adición, causa, disyunción, finalidad, consecuencia, condición, contradicción, oposición.
6. Comparación y transformación de enunciados mediante inserción, supresión, cambio de orden, segmentación, y recomposición, para juzgar sobre la gramaticalidad de los resultados y facilitar el desarrollo de los conceptos lingüísticos y del metalenguaje.
7. Comparación de estructuras sintácticas diversas para observar su equivalencia semántica o posibles alteraciones del significado.
8. Reconocimiento de las modalidades oracionales declarativas, interrogativas y exhortativas.
9. Reflexión, uso y definición intuitiva de la terminología siguiente en las actividades de producción e interpretación: denominación de los textos trabajados; sílaba tónica y átona; enunciado: frase y oración; tipos de enunciados; enlaces: preposición y conjunción; grupo de palabras: núcleo y complementos; nombre, adjetivo; tiempo verbal; persona gramatical; modo indicativo, subjuntivo e imperativo; formas no personales: el infinitivo; sujeto y predicado; complementos del nombre y complementos del verbo.
10. Reconocimiento y utilización de procedimientos de derivación, comparación, contraste, para juzgar sobre la corrección de las palabras y generalizar las normas ortográficas en relación con la comprensión y composición de textos.
11. Identificación de los constituyentes fundamentales de la oración: sujeto y predicado
12. Consideración del texto escrito de manera crítica, reflexionando sobre el contenido y valorando el uso del lenguaje, su estructura y recursos literarios utilizados.
13. Conciencia positiva de la variedad lingüística existente en el contexto escolar y social.
14. Localización de las lenguas y modalidades lingüísticas de Aragón, del conjunto de España y las más importantes del mundo; valoración positiva de esta riqueza lingüística, evitando los prejuicios sobre las lenguas y sus hablantes.

Los dos contenidos que repasaremos a continuación quedan reflejados en cada uno de los ciclos de la educación primaria, dada su estrecha relación con el programa consideramos necesario destacarlos:

- a) Utilización del diálogo entre iguales como medio de aprendizaje compartido.
- b) Actitud de cooperación y de respeto tanto en situaciones de intercambio comunicativo como en situaciones de aprendizaje compartido.

ANEXO 2

- 2.1. MUESTRA DE HOJAS DE ACTIVIDADES 1° CICLO
- 2.2. MUESTRA DE HOJAS DE ACTIVIDADES 2° CICLO
- 2.3. MUESTRA DE HOJAS DE ACTIVIDADES 3° CICLO

MUESTRA DE HOJAS DE ACTIVIDADES DE 1º CICLO

ANTES DE LEER

Observad las imágenes SIN LEER nada. ¿Reconocéis a los personajes?, ¿dónde los habéis visto antes?

El tipo de texto que esta vez os toca leer es muy característico, ¿podrías decir su nombre?

Una vez que ya hemos reconocido a los personajes, ¿qué aventuras creéis que les van a pasar?



COMPRESIÓN LECTORA

1. Resumid brevemente lo que pasa en la historieta.
2. Si os fijáis bien, el cómic no tiene título... ¿os atrevéis a ponerle uno?
3. ¿Hay alguna palabra que no entendáis? ¿Cuál? ¿Os podéis imaginar cuál es su significado?.
Escribidlo. Si no estáis seguros, podéis buscarlo en el diccionario y hacer una definición nueva a partir de vuestra idea y la definición del diccionario.
4. A continuación aparecen las partes principales de la historia que habéis leído. Unidlas con el número correspondiente a su orden.

Filemón enseña a Zipi y Zape la cámara secreta.

Filemón se enfada con Zipi y Zape.

Zipi encierra a Filemón en la cámara.

Mortadelo saca a Filemón de la cámara secreta.

1

2

3

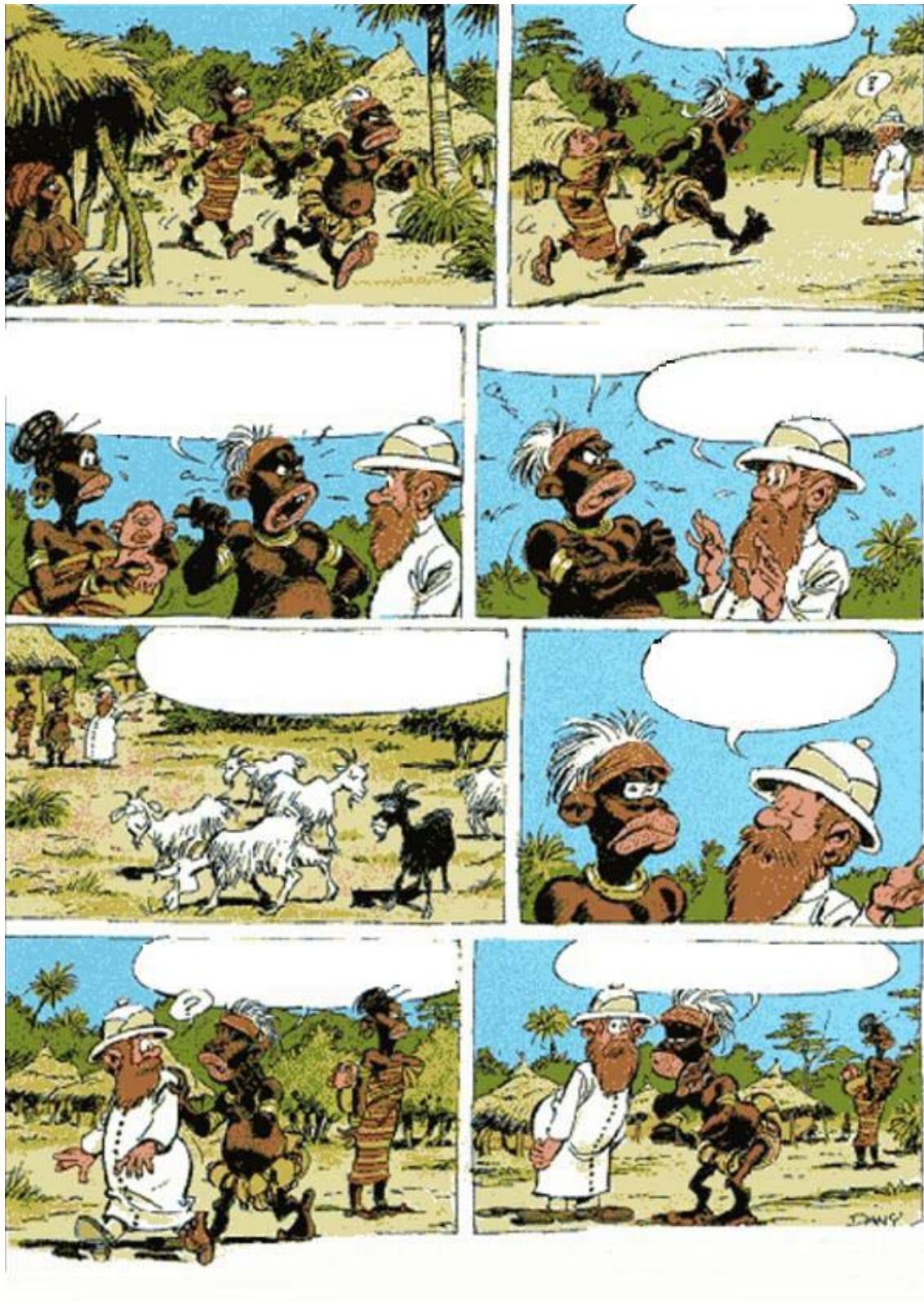
4

6. La última viñeta nos deja el final abierto a lo que cada pareja pueda crear. ¿Podéis elaborar una última viñeta con un final?

--

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA

Completad el siguiente cómic:



ANTES DE LEER

¿Qué te parece que es el texto que vas a leer? ¿Lo entenderías igual con dibujos que sin ellos? ¿Por qué crees que este texto está numerado?



REFRESCO DE FRESAS (4)

Ingredientes:

1 kg de fresas
100g de azúcar
1 limón (zumo)
1 l. de agua




1. Pon en remojo en un bol las fresas bien limpias y bien lavadas con el resto de los ingredientes durante dos horas.



2. Bátelo con la batidora y mételo en la nevera. Una vez frío, lo tienes listo para servir.

DESPUÉS DE LEER

1. ¿De qué trataba el texto?
2. ¿Qué ingredientes necesitas para hacer este refresco? (Marca con una X los ingredientes necesarios)
 - a) Azúcar
 - b) Zumo de fresas
 - c) Agua
 - c) Batidora
 - d) Zumo de Limón
 - e) Vasos
 - h) Sirope
 - f) Fresas
 - g) Exprimidor
3. ¿Serías capaz de hacer refresco de fresa con las indicaciones de esta receta? ¿Faltaría alguna explicación? ¿Cuál?
4. ¿Cuál es el ingrediente principal? ¿Por qué?
5. ¿Por qué es importante leerla en orden?
6. ¿En qué época del año harías esta receta? ¿Por qué?
 - a) Invierno
 - b) Otoño
 - c) Primavera
 - d) Verano
7. Unid con una flecha los pasos de la receta según corresponda 

Segundo Paso
Cuarto Paso
Primer Paso
Tercer Paso
Quinto Paso

<ul style="list-style-type: none">• Batir los ingredientes• Lavar las fresas• Servir bien frio• Poner en la nevera• Remojar las fresas y el resto de los ingredientes

8. Piensa algunos consejos que podrías para dar a los niños cuando vayan a hacer esta receta.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

- ¿Conoces algún libro de recetas? ¿Cómo es?
- Fijándote en esta receta, escribe una nueva receta con otra fruta que te agrade.
 - Amplía la receta explicando cómo se sirve. (Tipo de vaso, con pajita o sin ella, momento del día en que se puede tomar...)

ANTES DE LEER

¿Qué tipo de texto vamos a leer?

¿Te gustan las adivinanzas?

¿Sabes alguna?

¿De qué crees que son estas adivinanzas de animales, de cosas...?

ADIVINANZA

1

Con escamas nos dibujas,
somos pescados a veces,
nadando hacemos burbujas,
vivimos sin estrecheces.



¿Quiénes somos?

Vivo en mi caparazón,
me gusta comer lechugas,
mi cuerpo es lento y torpón,
tengo la piel con arrugas.

¿Quiénes somos?

¿Quién soy? Editorial Ed.

2

De día duermo en las ramas,
de noche en el bosque actúo,
respondo si tú me llamas,
ojos y alas tengo a dúo.



¿Sabes quién soy?

DESPUÉS DE LEER

1. ¿Qué pistas tienes para adivinar la adivinanza número 1?
2. ¿Conoces otros animales que tengan escamas? ¿Y otros que naden?
3. ¿Qué palabras te han ayudado a resolver la segunda adivinanza?
4. ¿Con qué palabra de la adivinanza rima tortugas? Encierra en un círculo.

Mar amigas burbujas

Lindas compartir colores

Soleadas solas atrás

5. Inventa una rima de dos líneas son tortugas y con algunas de las palabras que encerraste en el círculo.
6. ¿Qué creéis quiere decir “ojos y alas tengo a dúo”?
7. Conoces alguna otra adivinanza ¿Cuál?

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Pregunta en casa por las adivinanzas que aprendieron tus papás cuando eran pequeños.

Inventa una adivinanza para el conejo. Procura que la última palabra de la adivinanza rime con la solución.

MUESTRA DE HOJAS DE ACTIVIDADES DE 2º CICLO

ANTES DE LEER

¿Has montado alguna vez en telecabina?

¿Sabes lo que es tener vértigo? ¿Te subirías si lo tuvieras?

The flyer is for the Telecabina Aramon. It features a green background with white text. At the top left, it says 'TELECABINA' and 'Abierto los fines de semana, festivos, puentes y vacaciones escolares.' Below that, it lists the hours: 'Horario: De 11:00 a 18:00 horas. Apertura especial para grupos (consultar condiciones)'. A price table follows, showing 'Precios:' with columns for 'IDA' and 'IDA/VUELTA'. The prices are: Adulto (3.5 € ida, 5.0 € ida/vuelta) and Infantil y +65 años (2.6 € ida, 3.7 € ida/vuelta). Contact information includes 'Más información: Teléfono 976 976 076, eproduccion@telecabinaaramon.com, www.telecabinaaramon.com'. A photo shows the cable car cabin. Logos for 'LEITNER' and 'aramon' are at the top right. At the bottom left is the number '39' and at the bottom right is '+info 976 976 076 www.telecabina.com' and accessibility icons.

Precios:	IDA	IDA/VUELTA
Adulto	3.5 €	5.0 €
Infantil y +65 años	2.6 €	3.7 €

DESPUÉS DE LEER

1. ¿Qué días puedes acceder al telecabina?
2. ¿Cuántas horas está abierto?
3. ¿Siempre tienen el mismo horario?
4. ¿Qué diferencia de precio hay entre un adulto y un niño?
5. ¿Cuánto cuesta el billete de ida y vuelta?
6. Si después de leer la información que te dan en el folleto sigues teniendo alguna duda ¿qué podrías hacer para solucionarla?
7. ¿Entre qué dos puentes sobrevuela el Telecabina?
8. ¿Qué significa “vista panorámica”?

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Imagina que trabajas en el telecabina y alguien llama pidiendo información sobre los monumentos más característicos que se ven desde lo alto, ¿qué le contestarías?

Este fin de semana tú y tu familia (padres, hermanos, abuelos) habéis decidido subir en el telecabina, ¿cuánto os costaría si sólo hacéis el viaje de ida? ¿y si elegís el de ida y vuelta?

ANTES DE LEER

1.- A la hora de elegir un libro en la biblioteca o la librería, ¿te fijas en las cubiertas del libro para elegirlo?, ¿En qué te fijas?

2.- En el texto que vas a leer... ¿Por qué hay dos cubiertas, una con dibujos y otra con texto?



COMPRESIÓN LECTORA

1. Fíjate en la portada del libro. ¿Cuál es el título de este libro?, ¿cómo se llama el autor que lo ha escrito?, ¿y la editorial que lo ha publicado?
2. ¿Qué información nos proporciona la contraportada del libro?
3. ¿El autor de este libro siempre se ha dedicado a escribir novelas?, ¿qué hacía antes de ser novelista?
4. ¿De cuántos miembros estaba compuesta la familia McBroom?

5. ¿Qué tenía de especial la granja de McBroom?
6. ¿Cómo crees que acaba esta historia?
7. ¿Recomendarías este libro a un niño de 6 ó 7 años?, ¿por qué?, ¿lo recomendarías a un niño de 14 años?, ¿por qué?

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

1.- Ahora os toca a vosotros ser escritores. Escribid una nueva historia tomando de ejemplo la granja McBloom.

ANTES DE LEER

- 1.- Fíjate en el título, en los dibujos y en la estructura del texto. ¿Qué crees que vas a aprender al leer este texto?
- 2.- ¿Has realizado alguna vez un trabajo siguiendo unas instrucciones?, ¿qué hiciste?
- 3.- ¿Qué ventajas tiene hacer un trabajo paso a paso?

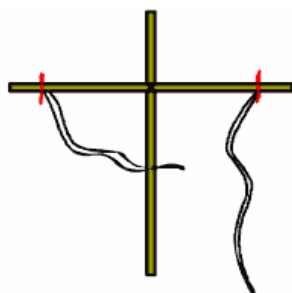
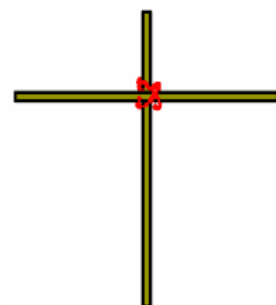
¿CÓMO HACER UNA COMETA?

Materiales

- Hilo blanco
- Papel de seda
- Tijeras
- Un cuchillo
- Pegamento
- 2 varillas de bambú o de otra madera que sea ligera

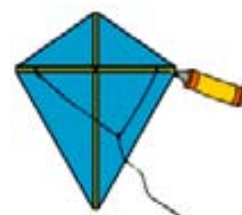
Preparación de la cometa

- 1- Las dos varillas de bambú o de madera más ligera (para que no caiga por el peso) deben ser de la misma longitud. Las cortaremos con un cuchillo afilado (pide la ayuda de un mayor para hacerlo) para no astillarlas. Con las varillas haremos la forma de una cruz y las ataremos muy firmemente con varios nudos en la intersección.



- 2- En las partes laterales de la caña de bambú que queda puesta horizontalmente en la cruz y a una distancia igual a cada lado partiendo desde el centro, ataremos dos tiras de hilo.

- 3- Ahora con mucho cuidado debemos atar estos dos trozos de hilo a una distancia del centro como si quisiésemos hacer un triángulo equilátero. Desde ese nudo atamos el resto del hilo blanco que debe tener una longitud mínima de 5 metros de largo, que es el hilo que cogerás para echarla a volar.



- 4- Recortaremos el papel de seda de forma que hagamos un rombo que cubra las varillas de extremo a extremo y lo pegaremos a estas adhiriéndolo con pegamento que previamente habremos distribuido a lo largo de cada varilla por la parte en la que lo vamos a pegar.



- 5- Con lo que nos sobra del papel de seda, recortamos una tira que hará de la cola de la cometa y la pegamos al extremo inferior de la varilla vertical.

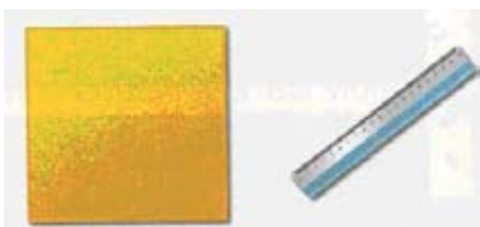
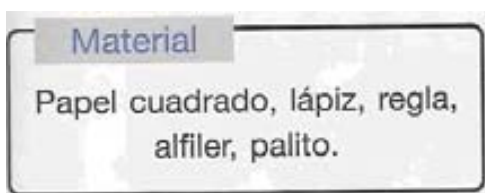
¡Y ya tenemos nuestra cometa lista! Y, ¡Feliz vuelo!!

DESPUÉS DE LEER: COMPRENSIÓN LECTORA

- 1.- ¿Cuáles son las dos partes en que se divide este texto?
- 2.- ¿Crees que necesitas ayuda para realizar esta cometa?, ¿en qué tareas será más necesaria?
- 3.- ¿Crees que tendrás problemas para conseguir los materiales que necesitamos para elaborar esta manualidad?
- 4.- ¿Qué crees que ocurriría si las varillas fueran de hierro?, ¿por qué?
- 5.- En lugar del papel de seda, ¿qué otro material se podría utilizar para realizar la cometa?
- 6.- ¿Qué crees que ocurriría si no atáis los hilos a la misma distancia del centro de la cometa?
- 7.- ¿Cuánto tiempo crees que te puede llevar realizar esta cometa?
- 8.- ¿Podemos realizar la instrucción 4 antes que la 3?, ¿por qué?

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

- 1.- Ahora, piensa los pasos a seguir para elaborar un molinillo de papel. Estos dibujos pueden ayudarte. No olvides poner el material que vas a necesitar.



ANTES DE LEER

¿Has viajado alguna vez en tren?, ¿dónde fuiste?, ¿conoces otros medios de transporte que circulen por raíles?, ¿cuáles?

50BA8574 8562
15/05/00 12.08

Billete y Reserva 857413685584 86227

FECHA	SALIDA	LLEGADA	COCHE	PLAZA	TREN	SERVICIO A BORDO
18/05	17:40	20:33	6	1D	1472	
			TURISTA	NO FUMA		

De VALENCIA N **A** BARN.SANTS
INCLUYE CERCANIAS SANTS-AEROPORT
Tarifa 018 FORMALIZACION I/V

Forma de pago METALICO **Total pts.** ****3000
CIERRE ACCESO 2min ANTES SALIDA EUR:***18,03
PRESENTAR JUNTO BILLETE IDA: 85741368558486219

Consérvese hasta el final del viaje. Incluido s.o.v. e I.V.A.

COMPRESIÓN LECTORA

- 1.- ¿Cuál es el trayecto que va a realizar la persona que ha viajado con este billete?
- 2.- ¿Qué día va a realizar este viaje?, ¿cuánto tiempo va a durar aproximadamente el viaje?
- 3.- ¿El billete es comprado el mismo día en el que se va a realizar el viaje?, ¿por qué?
- 4.- ¿Qué número de tren tiene que coger? ¿Qué plaza tiene asignada?, ¿en qué vagón?
- 5.- ¿Con cuánto tiempo de antelación hay que subir al tren?, ¿por qué?
- 6.- ¿Cuánto dinero ha costado el billete?, ¿ha sido pagado con tarjeta de crédito?, ¿por qué?

7.-Una vez realizado el trayecto... ¿la persona que viaja con este billete podrá ir al aeropuerto en tren?, ¿por qué?, ¿cuánto dinero más tendrá que abonar por dicho recorrido?, ¿por qué?

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

1.- Enumera las ventajas y los inconvenientes de viajar en tren en comparación a viajar en coche. Haz lo mismo comparándolo con viajar en avión.

Por ejemplo, es mejor viajar en tren que en coche porque te puedes levantar del asiento.

2.- Describe el proceso que hay que seguir desde que decides hacer un viaje en tren hasta que llegas a tu destino.

ANTES DE LEER

Muchas veces, en la televisión o en otros medios de comunicación, aparecen noticias relacionadas con las carreras de Fórmula 1. ¿Has visto alguna vez una? ¿Te gustan?

¿Conoces el nombre de algún piloto que participe en estas carreras?

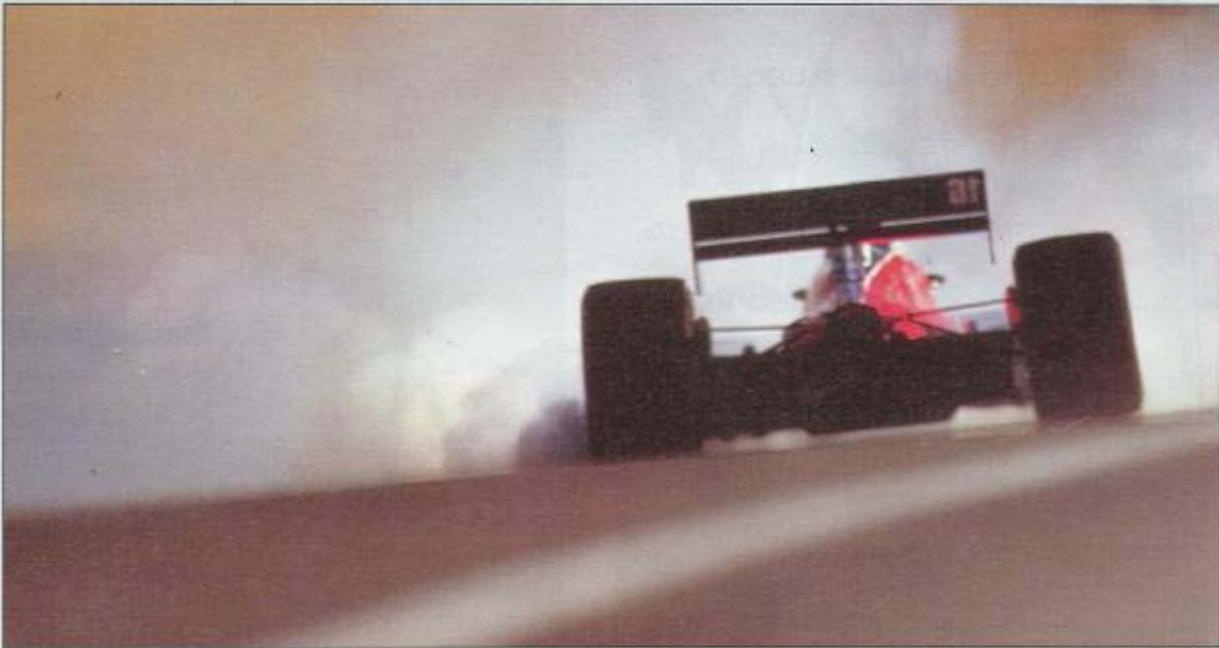
A continuación aparece una de esas noticias, léela:

Lunes, 6 de mayo

DEPORTES

RIBERA, TERCERO

El piloto español Fernando Ribera quedó tercero en el Gran Premio de España de Fórmula 1, que se celebró ayer domingo en el circuito de Jerez.



En una mañana un poco nublada pero sin lluvia, ante cien mil espectadores, el piloto español Fernando Ribera volvió a hacer una gran carrera y consiguió llegar tercero a la meta después de salirse de la pista en la segunda vuelta.

La carrera, que consistía en 65 vueltas al circuito, fue muy emocionante, y los

espectadores que asistieron animaron a Fernando de principio a fin.

Con este resultado, Ribera se coloca cuarto en la clasificación general y, si consigue un buen resultado en las próximas carreras, puede acabar entre los tres primeros del campeonato mundial. ■

- ¿Qué medio de comunicación se utiliza para transmitir esta noticia? Indica qué características tiene ese medio de comunicación según lo que observas en el texto.
- ¿En qué fecha se publicó esta noticia?
- ¿En qué día de la semana se corrió la carrera?
- ¿En qué ciudad se celebró la carrera? ¿Y sabes a qué comunidad autónoma pertenece esa ciudad?
- Si el piloto Fernando Ribera tuviera que hacer la carrera tres veces, ¿cuántas vueltas tendría que dar en total?
- Después de la carrera, ¿en qué puesto se encuentra Fernando, en la clasificación general?
- ¿Cuántos espectadores aplaudieron al corredor?

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

- Imagina que trabajas en una revista de **deportes** y te piden que publiques una noticia. Invéntatela, sin olvidar poner:
 - Fecha en la que se publica
 - Título de la noticia
 - Desarrollo de la noticia
 - Un dibujo

ANTES DE LEER

¿Sabes quiénes eran los vikingos y qué hicieron? ¿Cómo te los imaginas? ¿En qué época los ubicarías según las imágenes que acompañan a la lectura?

Los vikingos

Desencadenaron el terror en gran parte de Europa, pero fueron mucho más que simples ladrones y guerreros.
¿Acaso descubrieron América?

Este casco sueco era de un vikingo. Pero, ¿y los clásicos cuernos? Pues resulta que no llevaban. Los cuernos se deben a la leyenda que los describe como diablos por su brutal comportamiento.

DÓNDE
Casi dieron la vuelta al mundo surcando los mares. Los vikingos partieron de los asentamientos al norte de Europa para fundar colonias en Oriente (donde hoy están Rusia, Turquía e Irak), en el Sur (Francia, Inglaterra y el sur de Italia) y en Occidente: llegaron incluso a Groenlandia y puede que a Norteamérica. En España, se instalaron en Galicia, Asturias, Sevilla y Cataluña.

CUÁNDO
¿Llegaron a América 500 años antes que Colón? En el siglo VIII comenzaron sus primeras incursiones. A España llegaron a mediados del siglo IX-X y hacia el año 1000, guiados por Leif Ericson, dicen que los noruegos alcanzaron Vinlandia (tierra de uvas), esto es, Norteamérica.

QUIÉN
Desde Escandinavia sin amor "Vik", que significaba tanto bahía como mercado, nos indica que los vikingos, originarios de Suecia, Noruega y Dinamarca, eran buenos marinos y comerciantes. Se les conocía también como normandos (hombres del norte), y en sus tumbas se han encontrado objetos incluso de la India.

DESPUÉS DE LEER


1. ¿De dónde son originarios los vikingos? ¿Por qué se llaman así?
2. Decid un sinónimo de vikingo.
3. ¿En qué países fundaron colonias? ¿Dónde y cuándo se asentaron en España?
4. ¿Cómo creéis que llegaron hasta estos lugares?
5. ¿Llevaban cuernos?
6. ¿A qué se dedicaban?
7. ¿Es un artículo imparcial? Razonad la respuesta.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS:

1. En el artículo nombran a Leif Ericson como la primera persona que fundó un asentamiento en lo que luego sería llamado América. Pero hay un referente anterior que no ha podido corroborarse históricamente ¿Quién fue y qué parentesco tenía con Leif?
2. ¿Sabes en qué año y quién descubrió América? ¿Cuántos años de diferencia hay con la fecha que nos dicen en el texto que llegaron los vikingos?
3. Sitúa en este mapa de Europa el lugar de origen de los vikingos y pon los nombres. Si quieres, también puedes pintar de otro color los países donde se asentaron:

ANTES DE LEER

¿Qué estará mirando ese niño? ¿Qué propuesta crees que será tan, tan atractiva para que no quieras perdértela?



¡¡NO TE QUEDES CON LAS GANAS!!

¿Te gustaría ser protagonista en JUNIOR?

Si quieres ver tu FOTO PUBLICADA en nuestras páginas...

MÁNDANOS:

TUS DATOS CORRECTOS En las cartas, dibujos, fotos y correos electrónicos pon nombre, dirección, edad y teléfono de contacto

AUTORIZACIÓN FIRMADA Muy importante. Si eres menor de edad, sólo publicaremos tus fotos si vienen acompañadas por esta autorización o su fotocopia debidamente cumplimentada

AUTORIZACIÓN PARA CESIÓN DE DERECHOS DE IMAGEN Y DATOS PERSONALES

Los padres, o tutor, D. _____ con N.I.F. _____ y Dña. _____ con N.I.F. _____, como representante(s) legal(es) de D./Dña. _____, menor de edad, y siendo el domicilio de todos ellos _____

AUTORIZAN a GyJ ESPAÑA EDICIONES, S.L. S. en C. ("GyJ"), C.I.F. D 28481877, y sede social en la calle Albasanz, nº 15-Edificio A, 28037 Madrid, para que ésta pueda usar la imagen del menor de edad con carácter exclusivo en las revistas que publica en España, Latinoamérica y Portugal donde tiene suscritos acuerdos de licencia, en Internet, y asimismo, GyJ pueda tratar la imagen como dato personal (consúltese la política de privacidad en la página web www.gyj.es, para mayor información).

En Madrid, a _____ de _____ de 200 _____

EL MENOR	EL CESIONARIO (0-1. Muy JUNIOR)	EL REPRESENTANTE (Padres o tutores)
----------	------------------------------------	--

Recorta esta página o fotocópiala. Rellénala con tus datos, tu firma y la de tus padres y envíala junto con tus fotos.

Y PARA CONCURSAR EN...

Torneo de pintores

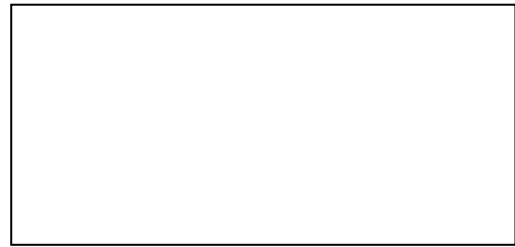
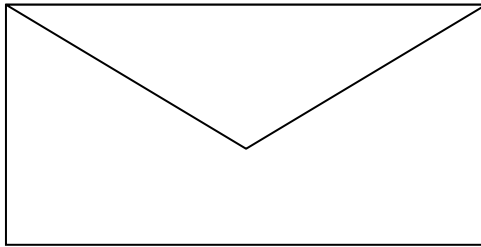
Para participar con tus dibujos, debes indicarnos siempre cuántos años tienes

Desafío de Flashes

Al enviar una foto digital, intenta que sea con la mayor resolución y tamaño para que salgas estupend@

DESPUÉS DE LEER: COMPRENSIÓN LECTORA

1. ¿Has acertado en tus hipótesis? Entonces sabrás decirme en qué puedes participar.
2. Si quieres ver tu foto publicada en la revista Muy Interesante Junior qué tienes que hacer.
3. ¿Por qué te piden la autorización de tus padres o tutores?
4. Imagínate que concursas por correo electrónico en Desafío de Flashes. Al escanear vuestra foto tendrás que tener en cuenta dos cosas. Señala la respuesta correcta:
 - La foto digital debe tener: alta resolución y pequeño tamaño.
 - La foto digital debe tener: baja resolución y pequeño tamaño.
 - La foto digital debe tener: alta resolución y gran tamaño.
5. Si envías una carta cuáles serían los datos del destinatario, y en que parte del sobre deberíais escribirlos.



6. Enumera tres países donde aparecerá publicada tu foto.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS:

- **Sabíais que...** la revista Muy Interesante Junior se publica también en Internet. Os animo a que leáis algún artículo de la revista digital. Su dirección es: <http://www.muyjunior.es/>

ANTES DE LEER

Según el formato del texto, ¿cuál es el contenido del mismo?

LEY DE PROTECCIÓN ANIMAL DE ARAGÓN.

Todos tenemos unos derechos y unas obligaciones, conocerlos y hacerlos cumplir es responsabilidad de todos

Los **PROPIETARIOS** tienen **OBLIGACIÓN**, entre otras, de:

- Mantener a los animales y el lugar que los albergue en buen estado higiénico y sanitario.
- Asistencia preventiva y curativa.
- Estar en posesión de la cartilla sanitaria.
- Vacunación anual contra la rabia.
- Censarlos en el ayuntamiento e identificarlos a través del chip.
- Llevarlos sujetos con correa y bozal. En caso de especies potencialmente peligrosas, dentro de las zonas urbanas, salvo en las zonas establecidas por el ayuntamiento.
- Recoger las deposiciones en la zona urbana y echarlas en los contenedores.

Si crees que estas normas no se cumplen **DENUNCIA**, verbalmente o por escrito, ante el **SEPRONA (Guardia Civil), Policía Nacional o Local o ante el DPTO. de Agricultura y Alimentación de la DGA**

Los **PROPIETARIOS** tienen **DERECHO**, entre otras, a:

- Pasear por las zonas urbanas con sus animales de compañía
- A desplazarse con sus animales en los medios de transporte autorizados.
- A entrar en aquellos establecimientos públicos o privados, donde no se indique la prohibición de entrar con animales, siempre que no se trate de establecimientos de manipulación de alimentos.

La **SOCIEDAD EN GENERAL** tiene la **OBLIGACIÓN**, entre otras, de:

Respetar y tratar correctamente a los propietarios de animales en sus desplazamientos, no agrediendo o haciendo sonidos, ruidos, gestos que puedan asustar al animal.

Denunciar:

- Cualquier maltrato que pueda producir daños o sufrimiento al animal.
- El abandono de animales en espacios cerrados o abiertos o la práctica de mutilaciones.
- La organización o celebración de peleas de perros, gallos.
- La venta ambulante.
- Mantenerlos permanentemente atados o sin protección ante temperaturas extremas.

La **SOCIEDAD EN GENERAL** tiene **DERECHO**, entre otras cosas, a:

- ★ Poder pasear por las calles sin tropezar con los excrementos de los perros.
- ★ Desplazarse libremente por calles y parques sin tener que esquivar a los animales sueltos.
- ★ Circular por las calles y carreteras sin que su integridad y la de sus familiares pelgрен por la negligencia de un propietario de animal.
- ★ Poder descansar en sus domicilios sin que los ladridos, lloros o aullidos perturben su tranquilidad especialmente de 22:00 h. a 8:00 h.

Comprensión lectora

1. Señala una obligación y un derecho de los propietarios de animales.
2. ¿Qué haríais si os encontrarais un animal abandonado?
3. Si os regalaran un animal, ¿cuáles serían los pasos a seguir para que estuviera bien cuidado?
4. ¿Seríais capaces de dar una razón a favor y otra en contra sobre el paseo de los perros en los parques?
5. ¿Habéis estado en algún zoo? ¿Qué opinión tenéis sobre el estado de los animales en estos recintos?

Actividades complementarias

La ley que hemos leído pertenece a la Comunidad Autónoma de Aragón. Investigad si existe una ley similar en otras comunidades autónomas..

ANTES DE LEER...

¿Sabes de qué época son los castillos?

¿Crees que los oficios que se desarrollaban en los castillos existen hoy en día?

Los oficios en el castillo



¿Sabías que...

...la portada original de la iglesia de San Miguel está en el Museo de Bellas Artes de Boston (EEUU), tras su venta en 1915?

Albañiles

Los sillares (piedras talladas por los canteros) eran transportados y colocados en su lugar por los albañiles.



El oficio conllevaba una enorme siniestralidad laboral, dadas las difíciles condiciones y los escasos medios con los que trabajaban en aquellas épocas.

Canteros



Tallaban aquellas piedras que debían formar parte de las molduras, esculturas y dovelas de los arcos. El cantero-escultor estaba bien considerado, y podía ganar el doble que un herrero, o tres veces más que un leñador.

Herreros

Forjaban las herramientas para otros oficios: martillos, cinceles, clavos, sierras... También se encargaban de las rejas, cerrojos y cerraduras, sin olvidar su presencia en la fabricación y el arreglo de las armas: espadas, ballestas, lanzas y armaduras de caballeros.



Fusteros

Así se llamaban los carpinteros. Estos se encargaban de la construcción de los andamiajes, grúas, armazones para arcos, escaleras, puertas y ventanas, techumbres...

En ocasiones también construían los cadalsos, voladizos de madera que sobresalen en la parte superior de la torre y que servían para mejorar la posición de ataque en la batalla.



Viajar con niños por Aragón

COMPRENSIÓN LECTORA:

1. ¿Qué finalidad tienen los cadalsos del castillo que construye un fustero?
2. Gracias a la explicación del texto dibuja un cadalso. (Si no te animas con el dibujo puedes buscar una foto en Wikipedia y, así, leer más sobre este elemento arquitectónico).

3. Completa el siguiente esquema sobre el trabajo realizado por los herreros:

LOS HERREROS

1.
 - a. Ejemplos: martillos, cinceles, clavos, sierras...
- 2.
3. Fabricaban y arreglaban armas:
 - a.
 - b.

4. ¿Cuál crees que es el oficio más arriesgado de los cuatro que te presenta el texto?
5. Si tuvieras que elegir uno de estos oficios como trabajo ¿cuál elegirías y por qué?

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS:

- Este texto os ha instruido sobre los oficios en un castillo medieval. Si deseáis averiguar sobre las diferentes partes o estancias de un castillo visitad: http://www.educared.net/concurso2001/527/partes_de_un_castillo.htm

I. ANTES DE LEER

Mirad la imagen, ¿Qué tipo de texto creéis que es? ¿Por qué aparecen tantas fechas? ¿Sabéis quién es Ana Frank?



Revista, Reportero Doc. Nº 114. Abril 2004

II. DESPUÉS DE LEER

1. Una vez leído el texto, ¿Por qué creéis que se titula así? Argumentad vuestra respuesta.
2. ¿Quién decide publicar este diario? ¿Por qué?
3. ¿Durante cuánto tiempo escribió Ana en su diario? ¿Qué ocurría en el mundo en esas fechas?
4. ¿Cuándo creéis que se escribe en un diario?
 - Una vez a la semana.
 - Cuando os ocurre algo importante.
 - Cuando estáis aburridos/as o tristes.
 - Los días de fiesta.
5. ¿Para qué creéis que utiliza Ana Frank su diario?
6. Indica alguna de las dificultades o carencias que sufrían Ana y las personas que vivían con ella. ¿A qué se debían?
7. ¿Por qué creéis que se hacen tantas traducciones del diario de Ana Frank?

ANTES DE LEER....

Si solamente observaras las imágenes ¿Podrías deducir el contenido del texto?

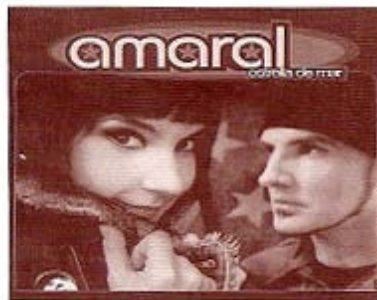
Amaral es el nombre de un grupo y el apellido de su cantante. El grupo lo forman Juan Aguirre y Eva Amaral. Juan aporta el virtuosismo y la sutileza de su guitarra; Eva aporta un arma poderosísima: su increíble voz.

Juan Aguirre formó parte en los ochenta y los primeros noventa de **Días de Vino y Rosas**, una de esas bandas que grabaron discos poco después de que las discográficas, gracias al fenómeno Héroes del Silencio, se fijaran en la creatividad de Zaragoza y Aragón. A pesar de su espléndida presentación, **Días de Vino y Rosas** fue un grupo sin suerte comercial, lo que les llevaría a disolverse cuando no encontraron quien respaldara su segundo trabajo. Poco después Juan conoció a Eva, por entonces estudiante de la Escuela de Artes y batería en un grupo, y fue tomando forma el proyecto Amaral, en estos momentos en primer plano de la música española.

A diferencia de otros músicos zaragozanos, Juan y Eva, después de foguearse en el escaso circuito artístico local, decidieron trasladarse a Madrid y probar fortuna allí, cosa que acabaron consiguiendo



••••• Días de vino y rosas



••••• Amaral

a base de trabajo, constancia y buenas canciones. En 1998 publicaron su primer disco, y una canción, "Rosita", les abrió las puertas de todas las emisoras de radio.

A partir de ahí no han parado de crecer. Dos años después, su segundo álbum rozaba unas ventas de cien mil ejemplares, eran recla-

mados para interpretar el tema central de la película *No te fallaré* e invitados a representar a la música española en actuaciones por los Estados Unidos.

A principios de 2002 salió su tercer disco, *Estrella de mar*, grabado en Londres con alguno de los mejores músicos británicos, y que promete ser el álbum de consolidación nacional, el que les abra las puertas en Latinoamérica y el que mantenga viva la fama que se han ganado durante estos años: la de ser uno de los mejores grupos en el escenario, más enérgicos y conmovedores que en los discos, capaces de entusiasmar a los espectadores con la exquisitez de sus canciones y la portentosa voz de una chica crecida junto a La Romareda, Eva Amaral. Sirva como referencia la acogida de este álbum, que nada más publicarse se colocó en los primeros puestos entre los más vendidos en nuestro país, facturando más de cien mil copias en apenas un mes.

COMPRENSIÓN LECTORA:

1. Existe un aspecto formal del texto que nos ayuda a averiguar su contenido ¿Sabrías cuál es?
2. En un grupo musical cada miembro aporta algo ¿qué ofrece Juan y Eva a Amaral?
3. ¿Con qué disco se espera que Amaral se consolide como grupo nacional?
4. ¿Conoces algún otro grupo aragonés con repercusión nacional y/o internacional?
5. ¿Por qué crees que Amaral tiene que trasladarse a otra ciudad?
6. ¿Qué cualidades crees que deberías tener si decidieras formar un grupo musical?

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

- Actualizad los datos de esta biografía.

ANEXO 3

3.1. SISTEMA DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA

3.2. SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS LAS INTERVENCIONES DEL PROFESOR CON LAS PAREJAS EN FUNCIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA.

3.3. SISTEMA DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA LA FLUIDEZ LECTORA

3.4. SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS INTERVENCIONES DEL PROFESOR DURANTE LAS LECTURAS.

3.1.Sistema de categorías de análisis para la comprensión lectora

Segmentos de Interactividad	Dimensiones de Análisis	Categorías de Análisis	Caracterización de los mensajes
1.ANTES DE LEER	1.1.Introducción al desarrollo de la tarea (IT) Descripción: Se refiere a las actuaciones previas al inicio de la actividad, que estén referidas a una presentación, introducción de la tarea a desarrollar por parte del Tutor hacia su tutorado. También se incluye en esta dimensión todas actuaciones que puedan involucrar aspectos motivacionales que el Tutor quiera activar en su tutorado antes del comienzo de la actividad. Ejemplo: -Abreviaciones: T-Tutor/t-tutorado (Pareja 14, sesión 3/3) T: ¿Quieres empezar? t : Sí T: ¿Estás preparada? t: Sí. (T comienza a leer el apartado “antes de leer”).	1.1.1. T activa intereses y motivaciones de su t en relación a la actividad.	Tutor antes de abordar el apartado “antes de leer” interviene oralmente con preguntas, comentarios que activen la motivación/intereses del tutorado acerca de la lectura.
		1.1.2. T coordina el inicio de la actividad con t.	Tutor antes de abordar el apartado “antes de leer”, interviene oralmente para coordinar el momento de inicio de la actividad con su t.
		1.1.3. T comienza directamente con las actividades del antes de leer.	T sin realizar comentarios previos a la actividad, comienza (o invita a t para que comience) a leer las preguntas del apartado “antes de leer”.
	1.2. Planteamiento de Hipótesis (PH) Descripción: Se entienden como el tipo de actuaciones donde el T de manera espontánea pone en marcha diversas estrategias de ayuda para que el tutorado pueda establecer una hipótesis o predecir algún evento a partir de las primeras pistas que entrega el texto. Ejemplo (Pareja 4, sesión 2/3) t : “¿Qué propuesta crees que será tan, tan atractiva que no quieras perdértela?” (lee la pregunta contenida en la hoja de actividad y seguidamente queda en silencio por unos segundos) T: “¿A ti qué te gustaría hacer que no quieras perdértela?” t : “Un partido de futbol, jugar futbol”.	1.2.0. t plantea de manera autónoma una hipótesis	Tutor es capaz de plantear sin mediación una hipótesis.
		1.2.1. T y t acoplan ¹ ideas y construyen la hipótesis.	Tutor y tutorado plantean ideas, observaciones, comentarios, y conjuntamente construyen hipótesis.
		1.2.2. T ofrece pistas ² , y t plantea hipótesis.	Tutor ofrece ayudas en forma de pistas para que el tutorado pueda visualizar y plantear posteriormente una hipótesis.
		1.2.3. T ofrece pistas, y T y t acoplan ideas planteando una hipótesis.	Tutor ofrece ayudas en forma de pistas, y conjuntamente tutor y tutorado complementan ideas y comentarios para plantear una hipótesis.
		1.2.4. T entrega hipótesis construida a t.	Tutor ante la demanda de la actividad

¹ Por acoplar entenderemos como apunta Duran (2002) unir, ajustar, enlazar nuevas informaciones por parte de ambos miembros de la pareja.

² Por pistas entenderemos como también señala Duran (2002) ayudas (indirectas, insinuaciones verbales y gestuales, vacíos, parafraseo de preguntas...) que guiarán a la respuesta a tutorado.

	<p>T : “¿En un equipo?” t : “Sí”. T : “¡Pues ponlo!” t: (Comienza a escribir la respuesta en la hoja de actividad y repite) “Jugar al fútbol...” T : (añade) “En un equipo famoso”. t : (repite) “En un equipo famoso”.</p>		<p>del planteamiento de hipótesis, responde planteando una hipótesis que debería en su lugar plantear el tutorado.</p>
	<p>1.3. Recuperación de conocimientos previos (RCP) Descripción: Dicha categoría de análisis está referida a cuando el Tutor activa diversas conductas que ayudan a recuperar experiencias, conocimientos, vivencias previas del tutorado, y que se encuentran relacionadas con la temática del texto a leer. Ejemplo (Pareja 9, Sesión 2/3) T : “A la hora de elegir un libro en la biblioteca ¿Os fijáis en las cubiertas del libro para elegirlo?” (Lee la pregunta de la hoja de actividad). t : “La cubierta es lo de...” (Última palabra ininteligible), “¿no?” (mueve las manos simulando una forma geométrica). T: “Las cubiertas es el libro (destaca la portada de la imagen del libro a su t, con movimientos circulares sobre la hoja de actividad), donde está el título y donde está el resumen”. t : “Ah, yo sólo en la primera cubierta, en la primera cara”. T: “Vale, en qué te fijas, en la primera cara (asienta con la cabeza), sí ¿no?” t : (asienta con la cabeza)</p>	<p>1.3.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.</p>	<p>El tutorado alcanza la respuesta relacionando sus conocimientos previos y la temática de lectura, de manera autónoma sin la mediación previa de su compañero Tutor.</p>
		<p>1.3.2. T y t acoplan experiencias previas y construyen una respuesta.</p>	<p>Tutor y tutorado plantean ideas, observaciones comentarios y conjuntamente recuperan conocimientos previos acerca de la temática.</p>
		<p>1.3.3. T entrega pista, y t alcanza la respuesta.</p>	<p>El tutor entrega ayudas a su tutorado en forma de pistas, tras estas actuaciones el tutorado es capaz de entregar una respuesta a su tutor, relacionando sus propios conocimientos previos con la temática de lectura.</p>
		<p>1.3.4. T entrega pistas, y T y t acoplan experiencias alcanzando la respuesta.</p>	<p>T entrega ayudas en forma de pistas al t para que alcance la respuesta y además le ayuda a construir su respuesta, planteando comentarios extras o nuevas observaciones.</p>
		<p>1.3.5. T entrega respuesta construida a t.</p>	<p>T entrega la respuesta construida a tutorado, por ende este la reproduce de manera oral o escrita, o de ambas maneras.</p>
<p>3.COMENTARIOS SOBRE EL TEXTO (CT) Este segmento de interactividad está referido a las aclaraciones que se puedan establecer entre tutor y tutorado respecto macro-estructura (estructura textual) o micro-estructura (léxico, morfología, sintaxis) del texto o también anticipación de</p>		<p>3.1. t hace comentarios sobre el texto.</p>	<p>Tras la lectura del tutor o después de cualquier otra lectura, el tutorado da a conocer inquietudes, observaciones, comentarios que le surgen sobre el</p>

<p>problemas en el desarrollo de la lectura por parte del T o t o de ambos.</p> <p>Ejemplo: (Pareja 7, sesión 2/3)</p> <p>T: “¿Sabes lo que es adquisición?”</p> <p>t: “No”</p> <p>T: “Pues tener, eh, cuando tú compras algo, lo tienes como tu adquisición” (hace gestos con las manos ejemplificando coger algo).</p> <p>t: (Asienta con la cabeza)</p> <p>T: “Lo has entendido ¡vale!, y ahora otra palabra” (mira la hoja de actividad) “pantanosa”.</p> <p>t: “De pantano”</p> <p>T: (Asienta con la cabeza y dice) “Con mucha agua” (Vuelve a fijarse en el texto).</p>			texto.
	3.2. T y t realizan comentarios sobre el manuscrito.		Tras la lectura del tutor o después de cualquier otra lectura, el tutorado junto al tutor dan a conocer inquietudes, observaciones, comentarios que les surgen sobre el texto.
	3.3. T ofrece pistas, y t realiza comentarios.		Después de alguna de las lecturas, tutor entrega apoyos en forma de pistas para guiar el surgimiento de comentarios, observaciones, apreciaciones por parte de tutorado. Tutorado responde a estas pistas mostrando la conducta esperada por tutor.
	3.4. T ofrece pistas, t y T realizan comentarios sobre el texto.		Después de alguna de las lecturas, tutor entrega apoyos en forma de pistas para guiar el surgimiento de comentarios, observaciones, apreciaciones por parte de tutorado. Tutor y tutorado se ven involucrados en una serie de comentarios, planteamiento de ideas, observaciones en conjunto sobre el texto recientemente leído.
	3.5. T es quien realiza observaciones/comentarios sobre el manuscrito.		Es el tutor es quien hace los comentarios sobre el texto, planteamiento de ideas, observaciones, sin que tutorado participe de ellas.
6. DESPUÉS DE LEER.	<p>6.1. Integración general del texto (IGT)</p> <p>Descripción: Se entiende como la intervención del T para que el t pueda expresar oralmente tras la lectura del manuscrito, aspectos generales, destacar ideas principales, resumir el contenido del texto.</p> <p>Ejemplo (Pareja 2, sesión 2/3)</p> <p>T : “¿En qué podrías participar? (Parafrasea pregunta de la hoja de actividad). He visto que era de fotos, de enviar una foto tuya o de</p>	6.1.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.	T plantea una pregunta sobre el contenido general del texto (que pueda estar contenida en la hoja o no-formulación espontánea del T-) y el t la responde correctamente sin la mediación previa de tutor.
		6.1.2. T y t acoplan ideas y construyen una respuesta.	Tutor y tutorado plantean ideas, comentarios, observaciones y de manera conjunta construyen una respuesta en común.
		6.1.3. T entrega pista, y t alcanza la	T entrega pistas a su tutorado y con

	dibujos”. t : “Pues de las dos”. T: “En todo dices”. t : “Sí” T: “¡Pues ponlo!” t : “¿Y tú en que podrías participar?” T: “Yo, en el de dibujo”. t: “Y en el de la foto ¿no?” T: “No creo”	respuesta.	estas ayudas el aprendiz alcanza la respuesta.
		6.1.4. T entrega pistas, y T y t acoplan ideas alcanzando la respuesta.	T entrega ayudas en forma de pistas al t para que alcance la respuesta, y además le ayuda a construir su respuesta, planteando comentarios extras o nuevas observaciones.
		6.1.5. T entrega respuesta construida a t.	T entrega la respuesta construida a tutorado.
	6.2. Comprobación de hipótesis (CH/PI)	6.2.1. t comprueba hipótesis sin mediación de T.	t entrega una respuesta coherente con la hipótesis planteada previamente, a modo de comprobar su predicción.
	Después de haber planteado las hipótesis en el antes de leer y tras la lectura se realizará la comprobación de las predicciones acerca del texto, para ello el Tutor pondrá en marcha actuaciones para que el tutorado pueda comprobar si su hipótesis concuerda o no con lo planteado en el texto.	6.2.2. T y t acoplan ideas y comprueban la hipótesis.	T y t aportan ideas y comprueban conjuntamente la hipótesis del texto.
	Ejemplo (Pareja 4, sesión 2/3) T: “¿Has acertado en tu hipótesis?” (Lee dos veces la pregunta contenida en la hoja de actividad). t: “Eh...” (Mira la hoja de actividades y luego se queda en silencio) T: (Le indica con el dedo en la pantalla del tablet pc, el lugar donde se encuentra la hipótesis). t : “Sí (mira el tablet pc y luego se gira a su tutor y dice) ¿no?”. T: “Bueno no, porque es para ser protagonista en Junior, no para jugar al fútbol”.	6.2.3. T ofrece pistas, y t comprueba hipótesis.	Tutor ayuda a tutorado a comprobar su hipótesis a través de pistas que le guían y orientan a la respuesta.
		6.2.4. T ofrece pistas, y T y t acoplan ideas comprobando la hipótesis.	T ofrece pistas a tutorado y colabora además en la comprobación de hipótesis conjunta.
		6.2.5. T entrega respuesta construida sobre la comprobación de hipótesis a t.	El T no da espacio a tutorado para que pueda comprobar la hipótesis, el mismo entrega la respuesta construida.
	6.3. Relación entre el texto y conocimientos previos (RTC)	6.3.1. t alcanza respuesta de manera autónoma.	Tutorado alcanza la respuesta a la interrogante sin previa mediación del tutor.
	Esta categoría se refiere a las actuaciones que pone en marcha el Tutor para favorecer en su	6.3.2. T y t acoplan ideas construyendo la respuesta.	Tutor y tutorado plantean ideas construyendo conjuntamente una

<p>tutorado el establecimiento de una relación entre el texto leído y los conocimientos u experiencias previas que pueda poseer acerca de la temática en cuestión.</p> <p>Ejemplo (Pareja 5, sesión 2/3) T: “Enumera tres países en que aparecerá publicada tu foto” (Lee la pregunta contenida en la hoja de actividad). “Antes me habías dicho que..” (no acaba la frase, es interrumpido por tutorado). t: “Ya sé donde, Portugal” (comienza a escribir). T: “¿Lo que me habías dicho antes, dónde estaba?” t : España T: (asienta con la cabeza y le dice) “Te queda uno ¿Lo que no sabías que era?” t : “Ya sé, ya sé, Latinoamérica”.</p>		respuesta a la interrogante planteada en la hoja de actividad.
	6.3.3. T ofrece pistas, y t alcanza respuesta.	T ofrece ayudas a su tutorado en forma de pistas para que éste pueda expresar la respuesta correcta.
	6.3.4. T ofrece pistas, y T y t acoplan ideas construyendo una respuesta.	T ofrece pistas a tutorado y colabora además en la construcción de una respuesta conjunta.
	6.3.5. T entrega respuesta construida a t.	T entrega la respuesta construida a tutor.
	6.3.6. T entrega pistas erróneas, t y/o T alcanzan respuesta incorrecta.	T entrega pistas erróneas, producto de su desconocimiento del tema y por ende este mismo, su compañero o en conjunto alcanzan una respuesta errónea.
	<p>6.4. Formulación de preguntas sobre el contenido del texto (FP)</p> <p>Referida a las preguntas planteadas por el Tutor a su tutorado (preguntas contenidas en la hoja de actividad o de planteamiento espontáneo del T) sobre la temática del texto. Este planteamiento de interrogantes puede verse acompañado de una serie de estrategias para que t alcance la respuesta.</p> <p>Ejemplo ((Pareja 7, sesión 2/3) t : ¿Cómo se llama el autor que ...(hace una pausa, no termina de leer la pregunta) T: (Continúa leyendo la pregunta de la hoja de la actividad) ..que lo ha escrito? ¿Quién es el autor? t: Eh..., Sid Fleischman T: (Asienta con la cabeza la respuesta de t) Cópialo.</p>	6.4.1. t alcanza la respuesta de manera autónoma.
	6.4.2. T y t acoplan ideas para construir una respuesta.	Tutor y tutorado plantean ideas construyendo conjuntamente una respuesta a la interrogante planteada por Tutor.
	6.4.3. T ofrece pistas, y t alcanza respuesta.	Tutor tras plantear pregunta, entrega pistas sobre la respuesta a t, lo que provoca que éste alcance la respuesta.
	6.4.4. T ofrece pistas, y T y t acoplan ideas construyendo una respuesta.	Tutor además de plantear pregunta de manera espontánea, entrega pista y colabora en una construcción conjunta de la respuesta.
	6.4.5. T entrega respuesta construida a t.	Tutor entrega respuesta construida sobre la misma pregunta planteada por

	t: (Escribe la respuesta).		el mismo.
		6.4.6. T no corrige respuesta errónea de t.	El T da por correcta una respuesta errónea planteada por t.
		6.4.7. T entrega pista errónea, t y/o T alcanzan respuesta incorrecta.	T entrega pistas erróneas, producto de su desconocimiento del tema y por ende este mismo, su compañero o en conjunto alcanzan una respuesta errónea.
	<p>6.5. Resolución de problemas o dudas planteadas por el tutorado (Rpt) La presente categoría se entiende de acuerdo a las actuaciones del tutor para dar respuesta a su tutorado en relación a dudas que se presenten respecto a la macro-estructura (estructura textual) o micro-estructura (léxico, morfología, sintaxis) del texto o también problemas en el desarrollo de la tarea, entregándose ayudas para que este pueda alcanzar la respuesta.</p> <p>Ejemplo (Pareja 4, sesión 2/3) t: “Entonces sabrás decirme en qué puedes participar” (lee la pregunta de la hoja de actividad). T: (Asienta con la cabeza, dando a entender a tutorado que responda). t : “Pues no lo entiendo”. T: “Si has acertado, entonces sabrás decir en que puedes participar” (tutorado no había acertado con su hipótesis). t: “En desafío de flashes”. T: ¿Y qué más? t : “¡Eh! En torneo de pintores y desafío de flashes”. T: “¡Vale!” (Asienta con la cabeza).</p>	6.5.1. T y t acoplan ideas para resolver el problema/duda de t.	Tutor y tutorado acoplan ideas, planteamientos construyendo una respuesta que despeje las dudas o problemáticas de tutorado.
		6.5.2. T ofrece pistas, y t resuelve problemas/dudas.	Tutor ofrece ayudas a tutorado en forma de pistas para que éste pueda alcanzar la respuesta, despejando su duda o problemática.
		6.5.3. T ofrece pistas, y T y t acoplan ideas para resolver problemas/ dudas.	Tutor ofrece pistas para que tutorado resuelva dificultad o duda y además colabora con t planteando ideas o comentarios sobre la misma para la resolución de la problemática.
		6.5.4. T entrega respuesta construida a t.	T entrega la respuesta directamente a tutorado.
		6.5.5. T no sabe la respuesta	T producto de su desconocimiento del tema o no haberse preparado adecuadamente la actividad, no conoce la respuesta a la pregunta.
	<p>6.6. Valoración de las respuestas (VR) Comprende la valoración que efectúa el Tutor a las respuestas correctas o actuaciones favorables</p>	6.6.1. T entrega una valoración afectiva- emocional (elogios, refuerzo social) ante la actuación favorable de t.	T entrega una valoración positiva de tipo afectivo- emocional (elogios, refuerzo social) ante la respuesta

	<p>de su tutorado durante el desarrollo de la tarea.</p> <p>Ejemplo (Pareja 7, sesión 2/3) T: “¿Cuántos eran en total la familia de Mc Brown?” (Lee la pregunta de la hoja de actividad) t : “Pues, trece”. T: “¡Sí!”. t : “Mmm...”(duda antes de escribir) T: “Trece, trece ¡muy bien!”.</p>		correcta de su tutorado. Esta valoración se distingue de las otras porque se acompaña por palabras de aliento, de ánimo que reflejan la cercanía emocional entre alumnos.
		6.6.2. T entrega una valoración efectiva a través de la aprobación del contenido de la respuesta.	El tutor aprueba la respuesta de tutorado a una pregunta o bien una actuación en concreto, lo hace saber (de forma verbal o no verbal) mostrando acuerdo con el contenido de la respuesta.
		6.6.3. T entrega una valoración efectiva involucrando un feedback a la respuesta de t.	T entrega una valoración de la respuesta de tutorado en forma de feedback a la respuesta de t.

3.2.Sistema de categorías para el análisis de las intervenciones del profesor con las parejas en función de la comprensión lectora.

Segmento	Dimensión	Categorías	Sub-categorías: Destinatarios y previsión de la ayuda.
8. IP	8.1.Tipo de intervención del P en el antes de leer (IP AL)	8.1.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa <i>Leemos en Pareja</i> .	8.1.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea
			8.1.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.
			8.1.1.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.
			8.1.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.
			8.1.1.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.
			8.1.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.
		8.1.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto y la hoja de actividad.	8.1.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.
			8.1.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.
			8.1.2.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.
			8.1.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.
			8.1.2.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.
			8.1.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.
	8.3.Tipo de intervención del P en el después de leer (IP DSL)	8.3.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa <i>Leemos en Pareja</i> .	8.3.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.
			8.3.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.
			8.3.1.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.
			8.3.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.
			8.3.1.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.
			8.3.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.
		8.3.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto y la hoja de actividad.	8.3.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera espontánea.
			8.3.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.
8.3.2.3. T recibe ayuda del P, de manera espontánea.			
8.3.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.			
8.3.2.5. t recibe ayuda del P, de manera espontánea.			
8.3.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.			
8.3.3.1 P al finalizar la actividad revisa con todo el alumnado el apartado de preguntas, de manera espontánea.			
8.3.3.2. P al finalizar la actividad revisa con todo el alumnado el apartado de preguntas, por solicitud de los alumnos.			

3.3. Sistema de categorías de análisis para la fluidez lectora

Segmentos de interactividad	Categorías de Análisis	Caracterización de los mensajes
<p>2.LECTURA TUTOR (LT) Durante este segmento el Tutor realizará la primera lectura en voz alta, y por ende el t escuchará activamente. Ejemplo (Pareja 5, sesión 2/3) T: “Todos tenemos unos derechos y unas obligaciones, conocerlos y hacerlos cumplir es responsabilidad de todos” (lee a una velocidad, ritmo y entonación adecuados). t : (Sigue la lectura con la vista, guardando silencio). T: “Los propietarios tienen obligación, entre otras, de mantener a los animales y el lugar de albergue en buen estado higiénico y sanitario...” (Continúa leyendo).</p>	2.1. T lee adecuadamente (con velocidad, entonación y ritmo apropiado) y t escucha activamente.	Comprende una lectura del Tutor a ritmo, velocidad y entonación adecuada que permita la comprensión del texto. Por su parte el tutorado escuchará activamente la lectura.
	2.2. T lee adecuadamente (con velocidad, entonación y ritmo apropiado) y t no escucha activamente.	Comprende una lectura del Tutor a ritmo, velocidad y entonación adecuada que permita la comprensión del texto. Por su parte tutorado se encuentra distraído o pendiente de otros estímulos del aula y no escucha atentamente la lectura de tutor.
	2.3. T no lee adecuadamente y t escucha activamente.	Tutor lee con dificultades (no lee a una velocidad, ritmo y con entonación adecuadas) y tutor escucha activamente la lectura.
	2.4.T no lee adecuadamente y t no escucha activamente.	Tutor lee con dificultades (no lee a una velocidad, ritmo y con entonación adecuadas) y tutor no escucha activamente la lectura, se encuentra distraído o atendiendo a otros estímulos presentes en el aula.
<p>3.LECTURA CONJUNTA (LC) Durante la lectura conjunta se espera una coordinación en la ejecución de la tarea entre tutor y tutorado. El tutor marcará el ritmo y entonación de la lectura y tutor seguirá sus patrones. También el Tutor puede incitar a establecer patrones de lectura antes de iniciar la actividad o entregar indicaciones explícitas para el favorable desarrollo de la lectura conjunta. Ejemplo (Pareja 1, sesión 2/3) T: “Cuando tu vayas...” (T y t hablan al mismo tiempo, y T no acaba la frase). t : “No, cuando tu vayas...”(T y t hablan al mismo tiempo, indicando con el dedo sobre un lugar en la pantalla del tablet pc). T: “Tú cuentas hasta cinco” (mira la pantalla del table pc). t : “Cuando tu vayas por no te quedes, yo empiezo ¡vale!” (indica el lugar de la frase en la pantalla del tablet pc). T: “No te quedes con las ganas” (comienza a leer y hace una pausa, esperando a que t termine de leer el título). t : “No te quedes con las ganas” (le sigue por un segundo de diferencia).</p>	3.1. T y t coordinan la lectura antes de comenzar.	Tutor y tutorado acuerdan tiempos y/o se entregan pistas para coordinar la lectura conjunta antes de comenzar.
	3.2. T y t se escuchan y se esperan.	Mientras tutor y tutorado realizan la lectura conjunta, tutor lee un párrafo unos segundos por delante de tutorado, al terminar dicho párrafo espera a que tutorado acabe también, para comenzar a leer de manera sincronizada el nuevo segmento.
	3.3. T y t no se escuchan, ni se esperan.	Cuando tutor y tutorado realizan la lectura conjunta, no hay coordinación en las frases que se leen, tutor lleva ventaja por sobre el texto leído respecto a su tutorado y no lo espera, ni tampoco escucha lo que tutorado lee ya que sólo se concentra en la lectura de el mismo.
	3.4. t lee, pero T no lee.	El t lee el texto de manera individual, Tutor no lo acompaña en la lectura que debería ser conjunta.
	3.5. T lee, pero t no lee.	El T lee el texto, pero el tutorado no acompaña a su compañero realizando la lectura que debería ser conjunta.

<p>T: “Te gustaría ser protagonista en Junior” (espera a t) t : “Te gustaría ser protagonista en Junior” (le sigue con un segundo de diferencia). T y t: (Continúan leyendo)</p>		
<p>4. LECTURA TUTORADO PPP (LtPPP) Durante dicho segmento de interactividad el T deberá seguir la dinámica de la técnica de lectura PPP (pausa, pista y ponderación), ayudando a su tutorado en los errores u omisiones que puedan cometerse en la lectura autónoma de éste. Cuando tutorado comenta un error u omisión, Tutor le hará saber que se ha equivocado a través de una Pausa, tras dar unos segundos para que tutorado pueda encontrar su error, Tutor dará una pista si es que el aprendiz no ha logrado encontrar la equivocación anteriormente. Tras la rectificación del error por parte de tutorado, Tutor le entregará una ponderación. Ejemplo (Pareja 4, sesión 2/3) t : (t ya se encuentra leyendo) “Cif, dos, ocho, cuatro, ocho”. T: “Pausa” (le indica que pare y espera un momento). t : (espera un momento y sigue leyendo) “de, ce”. T: “Pista, estas son siglas”. t: “Ge y ce, ce y efe, de” (rectifica su error). T: “Bien” t : (prosigue con la lectura)</p>	<p>4.1.Pausa y Pista</p>	<p>El tutorado lee adecuadamente sin cometer errores.</p>
	<p>4.1.0. t lee sin cometer errores</p>	<p>El tutorado lee adecuadamente sin cometer errores.</p>
	<p>4.1.1.t rectifica autónomamente su error/omisión</p>	<p>El tutorado tras cometer un error de lectura u omisión, rectifica autónomamente la equivocación sin previa ayuda del Tutor.</p>
	<p>4.1.2. T hace pausa y otorga tiempo; t rectifica</p>	<p>Cuando el tutorado comete un error, el Tutor le hace saber que ha cometido una equivocación a través de una pausa, otorgando unos segundos para que tutorado encuentre el error. Tutorado transcurrido este tiempo responde enmendando su equivocación.</p>
	<p>4.1.3. T hace pausa, otorga tiempo y entrega pista/s; t rectifica.</p>	<p>Cuando el tutorado comete un error, el Tutor le hace saber que ha cometido una equivocación a través de una pausa, otorgando unos segundos para que tutorado encuentre el error. Tras la nula respuesta o errónea respuesta, tutor entrega una pista. Tutorado tras la pista señalada por tutor detecta su error y lo repara.</p>
	<p>4.1.4. T ofrece pista/s y t rectifica.</p>	<p>Cuando el tutorado comete un error, el tutor le entrega un pista inmediatamente sin dar una pausa previamente. Tras recibir la pista el tutorado detecta el error y lo rectifica.</p>
	<p>4.1.5. T realiza pausa, y T y t acoplan ideas rectificando el error.</p>	<p>Tras un error cometido por el tutorado, el Tutor le hace saber que ha cometido una equivocación a través de una pausa. Seguidamente tutor acompaña a su tutorado en el planteamiento de pistas y conjuntamente tras un intercambio oral de ideas se rectifica la equivocación entre ambos.</p>
	<p>4.1.6. T da la respuesta al error cometido.</p>	<p>Después que tutorado a cometido un error, Tutor reacciona diciéndole directamente en que se ha equivocado, sin previa pausa o pista.</p>
	<p>4.2.Ponderación</p>	<p>T entrega una valoración positiva de tipo afectivo- emocional (elogios, refuerzo social) ante la corrección del error por parte del tutorado. Esta valoración se distingue de las otras porque se acompaña por palabras de aliento, de ánimo que reflejan la cercanía emocional entre alumnos.</p>
	<p>4.2.1.T entrega una valoración afectiva emocional (elogios) ante la rectificación de t.</p>	<p>T entrega una valoración positiva de tipo afectivo- emocional (elogios, refuerzo social) ante la corrección del error por parte del tutorado. Esta valoración se distingue de las otras porque se acompaña por palabras de aliento, de ánimo que reflejan la cercanía emocional entre alumnos.</p>
<p>4.2.2.T entrega una valoración efectiva no emocional (aprobación de contenido) ante la rectificación del t</p>	<p>El Tutor aprueba la corrección del error por parte del tutorado, lo hace saber (de forma verbal o no verbal) mostrando acuerdo con el contenido de la respuesta.</p>	
<p>4.2.3. T entrega una valoración efectiva involucrando un feedback de contenido a la respuesta de t.</p>	<p>T entrega una valoración de la respuesta de tutorado en forma de feedback a la respuesta entregada.</p>	

<p>7. Lectura expresiva tutorado (LEt) La lectura expresiva del tutorado contempla la última lectura que realiza el aprendiz tras haber desarrollado las actividades del texto. Se espera que su lectura sea superior (mejorando ritmo, velocidad, fluidez) a las realizadas anteriormente, sin embargo todo dependerá del nivel de lectura que posean los alumnos. Los tutores además de escuchar atentamente la lectura de sus aprendices, pueden poner en marcha algunas actuaciones para favorecer la ejecución de ésta tarea. Ejemplo (Pareja 4, sesión 2/3) t: (t se encuentra leyendo) “A doscientos veintiocho mil, Madrid” (hace una pausa y vuelve a leer) “veintiocho mil treinta y siete, Madrid” (rectifica el error). T: (Sigue la lectura con la vista mientras t lee).</p>	7.1.t lee adecuadamente y T escucha activamente	Comprende una lectura de tutorado a ritmo, velocidad y entonación adecuada. Por su parte el tutor escucha activamente la lectura.
	7.2.t lee adecuadamente y T no escucha activamente	Comprende una lectura de tutorado a ritmo, velocidad y entonación adecuada. Por su parte el Tutor se encuentra distraído o pendiente de otros estímulos del aula y no escucha atentamente la lectura de su aprendiz.
	7.3. t lee con dificultades y rectifica autónomamente sus errores/omisiones.	Tutorado lee con dificultades (no lee a una velocidad, ritmo y con entonación adecuadas), sin embargo rectifica de manera autónoma los errores cometidos.
	7.4.t lee con dificultades y T interviene.	Tutorado lee con dificultades (no lee a una velocidad, ritmo y con entonación adecuadas), y cuando comete algún tipo de error o equivocación su tutor interviene ayudándole a enmendarlo.
	7.5.t lee con dificultades y T no interviene	Tutorado lee con dificultades (no lee a una velocidad, ritmo y con entonación adecuadas), y cuando comete algún tipo de error o equivocación su tutor no interviene para ayudarlo.

3.4.Sistema de categorías para el análisis de las intervenciones del profesor durante las lecturas

Segmento	Dimensión	Categorías	Sub-categorías: Destinatarios y previsión de las ayudas.
8.Intervención del profesor (IP)	8.2.Tipo de intervención del P durante las lecturas (IP L)	8.2.1. P entrega ayuda respecto al desarrollo del programa <i>Leemos en Pareja</i> .	8.2.1.1. T y t reciben ayuda del P, de manera autónoma.
			8.2.1.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.
			8.2.1.3. T recibe ayuda del P, de manera autónoma.
			8.2.1.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.
			8.2.1.5. t recibe ayuda del P, de manera autónoma.
			8.2.1.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.
		8.2.2. P entrega ayuda en relación al contenido del texto.	8.2.2.1. T y t reciben ayuda del P, de manera autónoma.
			8.2.2.2. T y t reciben ayuda del P, solicitándola previamente.
			8.2.2.3. T recibe ayuda del P, de manera autónoma.
			8.2.2.4. T recibe ayuda del P, solicitándola previamente.
			8.2.2.5. t recibe ayuda del P, de manera autónoma.
			8.2.2.6. t recibe ayuda del P, solicitándola previamente.

ANEXO 4

4.1. GUIÓN ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A LOS TUTORADOS

4.2. GUIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LOS TUTORES

4.3. GUIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LOS PROFESORES

4.1. GUIÓN ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A LOS TUTORADOS

Nombre:..... Curso:

Nombre del tutor:..... Centro:.....

1. ¿Cómo fue para ti adoptar el rol tutorado? ¿Te gustó? ¿Por qué?
2. Identifica que fue lo más fácil y lo más difícil de ser tutorado? Y ¿Cuándo tuviste dificultades, cómo las solucionaste? ¿Recuerdas alguna dificultad específica y podrías comentar que pasó y cuál fue la solución?
3. ¿Creéis que te sirvió para mejorar tu lectura y la comprensión del texto, el momento en que leía tu tutor/a para ti? ¿Por qué?
4. ¿Creéis que te sirvió para mejorar tu lectura y la comprensión del texto, el momento de la lectura conjunta entre tú y el tutor/a? ¿Por qué?
5. ¿Cuándo leíais y el tutor te señalaba *pausa*, te constaba mucho identificar en qué te habías equivocado? ¿El tutor te daba suficientes pistas o más bien te decía la respuesta?
6. ¿Se te hizo complicada la lectura PPP? ¿Por qué?
7. ¿Luego en el apartado de preguntas de comprensión lectora, te resultaba muy complicado resolverlas? ¿Por qué? ¿Cómo te ayudaba tu tutor?
8. Finalmente cuando tenías que hacer la última lectura, como te sentías:
 - a) Leías mejor
 - b) Leía igual
 - c) Leía peor¿Por qué?
9. ¿Qué crees que fue lo que aprendiste en esta experiencia de tutoría entre iguales?
10. Respecto al área de la lectura, crees que mejoraste (mucho/ mas o menos/ poco/ nada)
 - Comprensión de lectura
 - Pronunciación y entonación al leer
 - Velocidad lectora
 - Imagen de ti como lector
11. ¿Creéis que tu compañero tutor también aprendió? ¿Qué aprendió de tí? ¿Por qué?
12. ¿Creéis que la tutoría entre iguales es una buena manera de aprender, en el área de la lectura? En ambos casos de tutor y tutorados ¿Por qué?
13. ¿En el caso de los alumnos que tienen dificultades de lectura, creéis que es una buena manera para ayudarles en su aprendizaje? ¿Por qué?
14. ¿Crees que hay algo que se debería mejorar o tú cambiarías del *Leemos en Pareja*?

4.2. GUIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LOS TUTORES

Nombre:..... Curso:

Nombre del tutorado:..... Centro:.....

1. ¿Cómo fue para ti adoptar el rol de tutor/a? ¿Te gustó? ¿Por qué?
2. Identifica que fue lo más fácil y lo más difícil de ser tutor? Y ¿Cuándo tuviste dificultades, cómo las solucionaste? ¿Recuerdas alguna dificultad específica y podrías comentar que pasó y cuál fue la solución?
3. ¿Creéis que te sirvió para mejorar tu lectura y la comprensión del texto, el momento en que leías para tu tutorado/a? ¿Por qué?
4. ¿Creéis que te sirvió para mejorar tu lectura y la comprensión del texto, el momento de la lectura conjunta entre tú y el tutorado/a? ¿Por qué?
5. ¿Cuándo hacían la lectura PPP, te costaba mucho identificar los errores de tu tutorado? ¿Crees que las pistas que le dabas ayudaban a tu tutorado/a a llegar a las respuesta correcta?¿por qué? ¿Podrías dar un ejemplo?
6. ¿En general, te fue difícil realizar la lectura PPP?
7. ¿Luego en el apartado de preguntas de comprensión lectora, te resultada muy complicado resolverlas? ¿Por qué? ¿Cómo le ayudabas a tu tutorado?
8. Finalmente cuando el tutorado tenía que hacer la última lectura, veíais que :
 - a) Leía mejor
 - b) Leía igual
 - c) Leía peor¿Por qué?
9. ¿Qué crees que fue lo que aprendiste en esta experiencia de tutoría entre iguales?
10. Respecto al área de la lectura, crees que mejoraste (mucho/ mas o menos/ poco/ nada)
 - Comprensión de lectura
 - Pronunciación y entonación al leer
 - Velocidad lectora
 - Imagen de ti como lector
- 11.¿Creéis que tu compañero tutorado también aprendió? ¿Qué aprendió de ti? ¿Por qué?
12. ¿Creéis que la tutoría entre iguales es una buena manera de aprender, en el área de la lectura? En ambos casos de tutor y tutorados ¿Por qué?
13. ¿En el caso de los alumnos que tienen dificultades de lectura, creéis que es una buena manera para ayudarles en su aprendizaje? ¿Por qué?
14. ¿Crees que hay algo que se debería mejorar o tú cambiarías del *Leemos en Pareja*?

4.3. GUIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LOS PROFESORES

1. Especificad el número de sesiones de lectura realizadas diferenciando las de formación inicial de las de la lectura en pareja propiamente dicha.
2. ¿Creéis que esta metodología es útil y favorece al aprendizaje de los alumnos en el área de la comprensión lectora? ¿Y en el caso de alumnos con dificultades?
3. ¿Tuvisteis dificultades para la implementación del programa y la puesta en práctica de la metodología para todos los alumnos en general? ¿Y en el caso de alumnos con dificultades, cómo fue?
4. ¿Cuál es la diferencia que observáis respecto a otras metodologías de acuerdo al aprendizaje de los alumnos? ¿Qué nuevas opciones de trabajo os ha sugerido? ¿Y en relación a la atención a la diversidad?
5. ¿Habéis observado las ventajas que supone que los alumnos se ayuden entre ellos? ¿Qué os ha llamado más la atención? ¿Visualizáis desventajas?
6. ¿En general como han asumido sus roles los alumnos? ¿Durante las primeras sesiones fue muy complicado para ellos? ¿Creéis que fueron suficientes las sesiones de formación inicial o quizás faltaron? ¿Cuántas sesiones de formación inicial realizasteis?
7. ¿En el caso de los alumnos tutores, como creéis que asumieron su rol, se presentaron muchas dificultades? ¿De qué tipo y por qué? ¿Cómo las resolvisteis?
8. ¿Qué creéis que aprendieron los tutores ejerciendo su rol y de la experiencia de trabajar en parejas? ¿Y en el caso de algún alumno/a tutor con dificultades o de tutores con tutorados que presentaban dificultades de lectura?
9. ¿Qué tipos de ayudas específicas necesitaron vuestros tutores? ¿Y en el caso de tutores con dificultades?
10. ¿Qué creéis que aprendieron los alumnos tutores en cuanto a contenidos?
11. ¿En el caso de los alumnos tutorados, como creéis que asumieron su rol, se presentaron muchas dificultades? ¿De qué tipo y por qué? ¿Cómo las resolvisteis?
12. ¿Qué creéis que aprendieron los tutorados ejerciendo su rol y de la experiencia de trabajar en parejas? ¿Y en el caso de algún alumno tutorado con dificultades de lectura?
13. ¿Habéis tenido que dar apoyo específico extra a algún tutorado con dificultades de lectura o ha sido suficiente con las orientaciones que disteis a su tutor?
14. ¿Qué creéis que aprendieron los alumnos tutorados en cuanto a contenidos?
15. Podríais señalar por pasos las ayudas específicas o definiendo tu rol docente en cada una de estas etapas: ANTES DE LA SESIÓN, DURANTE LAS SESIONES, AL FINALIZAR Y/O DESPUÉS DE LAS SESIONES.
16. ¿Cómo ha funcionado el método PPP, ha sido útil para los alumnos? ¿Qué dificultades conllevó este método?

17. ¿Han sido de utilidad las Hojas de Actividades facilitadas y las que habéis elaborado en grupo entre los profesores de la red? ¿Algún aspecto a mejorar? ¿El número de hojas y tipología ha sido suficiente para el nivel de vuestros alumnos/as?

18. ¿Encontrasteis adecuadas las actividades complementarias?

19. Respecto al tiempo dedicado a la lectura ¿Era suficiente para los alumnos?, ¿Terminaban antes de la media hora o después? Justificad.

20-La actividad de *Leemos en Pareja* ha servido a sus alumnos para (mucho- bastante-poco-nada)

- Aprender a ponerse en el lugar del otro
- Mejorar la comunicación con sus compañeros
- Vencer la timidez
- reconocer los propios errores

21-El programa *Leemos en Pareja* ha servido a sus alumnos en general para aprender a: (mucho-bastante-poco-nada)

- Mejorar la pronunciación y entonación al leer
- Mejorar la comprensión de textos
- Mejorar la velocidad lectora
- Mejorar su imagen como lector/a
- Controlar el tiempo
- Detectar las propias lagunas o aspectos a repasar

22-El programa *Leemos en Pareja* ha servido a sus **alumnos con dificultades de lectura** para aprender a: (mucho-bastante-poco-nada)

- Mejorar la pronunciación y entonación al leer
- Mejorar la comprensión de textos
- Mejorar la velocidad lectora
- Mejorar su imagen como lector/a
- Controlar el tiempo
- Detectar las propias lagunas o aspectos a repasar

23. En comparación con otros momentos de clase, el hecho de trabajar con tutoría entre iguales, ha hecho que sus alumnos: (mucho-bastante-poco-nada)

- Se sientan más motivados y con más ganas de trabajar
- Aprovechen más el tiempo en la clase
- Dediquen más tiempo de estudio, fuera de la escuela.

24. Lo que valora más positivamente del *Leemos en Pareja* es....

25. Lo que cambiaría del *Leemos en Pareja* es.....

Otras observaciones o sugerencias

