

¿PUEDE LA ESCUELA COMPARTIR LA CAPACIDAD DE ENSEÑAR?

School can share the ability to teach?

Dra. Vanessa Valdebenito Zambrano¹, Dr. David Durán Gisbert²

Resumen

La investigación muestra los resultados de la implementación de un programa de innovación para la mejora de la comprensión lectora titulado *Leemos en Pareja* y fundamentado en la metodología “tutoría entre iguales” que se sitúa en el paradigma emergente “aprender enseñando”. Los implicados 225 alumnos³ (105 grupo de trabajo; 120, grupo de comparación) y ocho profesores de tres escuelas primarias de Zaragoza en España, participaron en una experiencia donde los alumnos, organizados por sus profesores, conformaron parejas para enseñar y aprender, asumiendo los roles de tutores (profesores) y tutorados (alumnos). Así, el objetivo del estudio se centra en constatar las mejoras en comprensión lectora de los estudiantes, cuando estos mismos hacen de mediadores en la construcción de aprendizajes de sus compañeros, identificando además los mecanismos de mediación puestos en marcha durante el proceso.

Combinando una metodología cuasiexperimental de análisis cuantitativo de pre y post-test de comprensión lectora, con un análisis cualitativo del proceso (interacción entre las parejas y testimonios) se da respuesta a los objetivos de investigación. Los resultados muestran avances estadísticamente significativos en los índices de comprensión lectora en general y también en relación con el rol asumido (tutores y tutorados). Las ayudas andamiadas prestadas por el tutor mediante un variado tipo de pistas y acoplamiento de ideas, ayudarían a explicar las mejoras cuantificadas.

Esta forma de entender el aula y de transformarla en una comunidad de aprendices, nos hace reflexionar acerca de la cesión, de parte del profesorado y la escuela en general, de la capacidad de enseñar.

Palabras clave: Tutoría entre iguales, comprensión lectora, mediación, proceso de enseñanza y aprendizaje.

¹Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco y miembro del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI), Universitat Autònoma de Barcelona, Cataluña.

² Departamento de Psicología de la Educación, Coordinador del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI), Universitat Autònoma de Barcelona, Cataluña.

³Con el fin de hacer más ágil la lectura hemos optado por utilizar las formas masculinas de los sustantivos alumno, compañero, tutor, tutorado y profesor, entendiendo que el lector y la lectora sabrá entender que, obviamente, nos referimos tanto a hombres como mujeres.

³ Con en fin de hacer más ágil la lectura hemos optado por utilizar las formas masculinas de los sustantivos alumno, compañero, tutor, tutorado y profesor, entendiendo que el lector y la lectora sabrá entender que, obviamente, nos referimos tanto a hombres como mujeres.

Abstract

Research shows the results of the implementation of an innovation program for improving reading comprehension, reading in pairs –*Leemos en Pareja*-, based on peer tutoring methodology, located in the emerging paradigm "learning by teaching". The students involved 225 students (105 working groups; 120 comparison groups) and 8 teachers from three elementary schools in Zaragoza in Spain, participated in an experience where students organized by their teachers, formed pairs to teach and learn, assuming the roles of tutors, teachers, and tutored -students-. Thus, the objective of the study focuses on finding improvements in students' reading comprehension, when the same act as mediators of knowledge as their peers, besides identifying mediating mechanisms put in place during the process. Combining a quasi-experimental methodology for the quantitative analysis of pre and post-test reading comprehension, with a qualitative analysis of the process (interaction between couples and testimonials), is in response to the research objectives. The results show statistically significant gains in reading comprehension rates for all students and also in relation to the role (tutors and tutees) assumed. Scaffolds aids loaned by the tutor through a diverse type of coupling tracks and ideas, help explain the improvements quantified. This understanding of the classroom and transform it into a community of learners, makes us reflect on assignment from the faculty and the school in general, the ability to teach their students.

Key words: Peer tutoring, reading comprehension, mediation, teaching and learning process.

1. ANTECEDENTES, JUSTIFICACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La interacción entre los miembros que conforman el grupo clase es concebida cada vez más como un potente recurso para el aprendizaje y particularmente para el trabajo que realiza el profesorado. Topping (2005) define el constructo como la adquisición de conocimientos y habilidades mediante la ayuda activa entre pares. Sin embargo, no podemos olvidar que solo hasta hace unas décadas el aprendizaje entre iguales se comenzó a entender como un elemento enriquecedor y positivo en el aula. La escuela tradicional, influenciada por la psicología conductista, entendía la enseñanza como una transmisión de conocimiento, donde el profesor era el único depositario del saber, por lo que las únicas interacciones consideradas relevantes eran las que se generaban entre este y su alumnado (Durán y Vidal, 2004).

Así, la interacción entre los miembros de la clase, fue concibiéndose como entorpecedora, perjudicial y restringida solamente a actividades

extracurriculares, siguiendo un modelo lineal entre docente y alumno, concibiéndose al adulto como protagonista del proceso y único generador de beneficios académicos, el que según Durán (2009) ha tenido dos consecuencias relevantes: a) limitación de la fuente de ayudas disponibles en el aula, ya que esta provenía solamente del docente, y b) sensación de soledad producida por entenderse como el único responsable de ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos y cada uno de los estudiantes.

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 situación se ha revertido y se valora de manera significativa la relación e interacción entre los alumnos en el contexto escolar. El aprendizaje entre iguales (peer learning) además, es considerado como un valioso recurso para el desarrollo de la educación inclusiva, concebida con el objetivo de promover el éxito y participación de todos los miembros del aula (Stainback y Stainback, 2001). Ello deja sobre el tapete la capacidad de la escuela en ceder el monopolio de enseñanza a quienes por años han sido depositarios del conocimiento, los alumnos, compartiendo con ellos la capacidad de enseñar, entendiendo el rol del profesor de una manera diferente, como mediador y articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

Entendemos por iguales personas que comparten un mismo estatus social, pero que a la vez poseen características extrínsecas e intrínsecas que los diferencian, y que como un todo los constituye en un grupo poseedor de una fuente de recursos naturales inagotables. Como señalan Coll y Colomina (1990), las teorías de corte cognitivo y constructivista entienden el aprendizaje como un proceso constructivo de carácter social, interpersonal y comunicativo. A su vez la enseñanza se considera como un proceso de estructuración y guía, a través de apoyos y soportes diversos para el aprendizaje (Colomina y Onrubia, 2001). A partir de ello se da origen a las investigaciones centradas en el análisis de la dinámica interactiva y comunicativa en intercambios de aprendizaje entre iguales.

Tutoría entre iguales

Entendido como método del aprendizaje cooperativo y entre iguales, siendo objeto de vastos estudios en diferentes áreas curriculares, niveles y en una diversidad amplia de contextos (Elbaum, Vaughn, Hughes y Moody, 1999; Ryan, Reidy Epstein, 2004; Topping y Bryce, 2004; Veerkamp, Kamps y Cooper, 2007), que en todos los casos resaltan su potencialidad para dar respuesta a las necesidades y requerimientos del aula.

La tutoría entre iguales se fundamenta en la creación de díadas, parejas de estudiantes que asumen una relación asimétrica, derivada de la adopción de un rol de tutor (profesor) 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). Los aprendizajes alcanzados en estas interacciones se explicarían principalmente por la teoría del constructivismo cognitivo, teoría sociohistórico-cultural y teoría del discurso.

Respecto del aprendizaje entre iguales, Piaget (1978), fundamentándose en el constructivismo cognitivo, plantea que el sujeto al enfrentarse a otros en una interacción se encontrará frente a un conflicto que generará nuevas interpretaciones, es decir, ganancias sociocognitivas que se evidenciarán en los progresos y conocimientos adquiridos.

Desde la teoría sociohistórico-cultural de Vygotsky (1979), se entiende que el individuo al interactuar con otros tendrá la posibilidad de alcanzar la zona de desarrollo próximo gracias a la mediación de otra persona que posea más competencia, estableciéndose entre ambos un espacio de “intersubjetividad”. Es así como desde el aprendizaje entre iguales, se entendería el rol del tutor como un mediador de conocimiento que brindaría y ajustaría las ayudas pedagógicas necesarias para que el aprendiz pueda transformar y enriquecer sus conocimientos.

Por último, la relevancia del discurso en el aprendizaje entre iguales se fundamenta en los postulados de Graesser y Person (1994), quienes establecen el paralelo entre el itinerario dialógico que se produce en una interacción entre profesor y alumno (interrogación, respuesta y *feedback*, (IRF), y entre alumnos. Los autores plantean que cuando dos alumnos interactúan en actividades fundamentadas bajo el aprendizaje entre iguales y cooperativas, su diálogo sigue los siguientes pasos: 1. el tutor formula una pregunta o problema (I); 2. El tutorado responde (R); 3. El tutor entrega *feedback* (F); 4. Tutor y tutorado mejoran colaborativamente la respuesta (C); 5. el tutor evalúa la respuesta (E). De esta manera se completa la secuencia IRFCE. Los autores están de acuerdo en plantear que el cuarto paso (C) marca la diferencia en la interacción entre pares, y como argumentan Person, Kreuz, Zwaan y Graesser (1995), ésta se fundamentaría en reglas implícitas que facilitan una conversación y que estarían gobernadas por el principio de cooperación como regla general. Es así como ambos alumnos colaboran para mejorar la calidad de la contribución, por eso se afirma que se desarrollarían diferentes tipos de conductas dialógicas, como: pistas o insinuaciones, inducción a la respuesta, enlace de ideas o acoplamiento, extracción de información y resumen (PersonyGraeser, 1999).

Es así como bajo estas teorías podríamos entender que en el caso del “tutor”, este aprende enseñando a su compañero tutorado y, por su parte, el “tutorado” aprenderá gracias a la mediación de su compañero tutor. Sin

embargo, algunos estudios profundizan en las mayores ganancias reportadas por el alumno tutor (Allen, 1976; Topping, 2005) incluyendo a alumnos con discapacidades (Borisov y Reid, 2010), fundamentándose bajo el paradigma de estudio “aprender enseñando” –*learning by teaching*– (Cortese, 2005; Durán, 2011). Los resultados de diversas investigaciones que avalan su efectividad, se explicarían por Roscoe y Chi (2007) debido a dos actividades llevadas a cabo durante la interacción entre iguales:

- *Actividad de explicación*, que ocurre cuando el estudiante tutor debe explicar la tarea a su compañero, mediando para que este pueda construir conocimiento. La demanda de tener que explicar a otro lo llevará a comprometerse en la construcción reflexiva del conocimiento, lo que promoverá la generación de explicaciones coherentes, internamente consistentes, reorganización mental, llevándolo a una evaluación consciente del proceso y de sus conocimientos. Es así como a medida que los tutores van explicando, irán rectificando ideas erróneas, conocimientos incompletos, propios y de su compañero.
- La *interrogación*, entendida como la acción de preguntar por parte del tutor a su compañero para introducir nuevos temas, guiar y evaluar el proceso. Esta actividad en que el tutor también se verá inmerso en responder a su tutorado, cuando este último le plantee interrogantes, le llevará a la construcción reflexiva del conocimiento. Dicha interrogación será más beneficiosa para los tutores cuando las preguntas sean más profundas y de elaboración.

Estos fundamentos nos entregan pistas acerca de 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. Para que el rol de enseñante ofrezca oportunidades de aprendizaje a quien lo desarrolla, debe alejarse de planteamientos unidireccionales o transmisivos y acercarse a prácticas bidireccionales, donde los alumnos intervengan, pregunten y se planteen retos.

De esta manera, entendemos que influyen diferentes factores en el aprendizaje que se relacionan con la gestión de la actividad educativa, como por ejemplo: si realmente se plantea un desafío cognitivo, la gestión del tutor en la mediación de construcción de conocimiento y factores intrínsecos como la motivación, compromiso, preparación en el rol (de tutor o tutorado).

Leemos en pareja para el desarrollo de la comprensión Lectora

El programa *Leemos en Pareja* (Duran et al., 2011) se fundamenta en tres pilares: tutoría entre iguales, comprensión lectora e implicación familiar, para alcanzar el fin último que es promover el desarrollo de la competencia lectora en los alumnos participantes. Su relevancia radica en que dicha competencia es vehicular para acceder al currículum escolar y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. De acuerdo a lo planteado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, 2009), la competencia lectora permitiría comprender y utilizar textos escritos, reflexionar a partir de ellos e implicarse para alcanzar los objetivos propios, desarrollando el conocimiento y potencial de cada uno, permitiendo participar activamente en la sociedad.

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). La OECD (2009) aclara que el elemento esencial y distintivo del constructo de competencia lectora es la comprensión lectora. Aunque muchos investigadores y educadores utilizan el término de diferentes maneras, existe un acuerdo considerable en que lo central del proceso de comprensión es la construcción de una representación mental coherente respecto del escrito. Durante dicho 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.

Tomando en cuenta estos lineamientos, el programa *Leemos en Pareja* pone en práctica varias actividades (entre alumnos y entre familiar-hijo), en formatos altamente estructurados, permitiendo de manera progresiva un uso más autónomo, ajustado y creativo a cada pareja de alumnos, que reposa principalmente en el alumno tutor, una vez que se va familiarizando con la dinámica y materiales de trabajo (*hojas de actividades*).

Así el programa se inicia con la formación inicial de los participantes, tanto tutores (alumnos y familiares) como de tutorados. Luego el programa se desarrolla a lo largo de 12 semanas, a razón de dos sesiones semanales de 30 minutos. En ellas se ofrecen textos variados plasmados en las *hojas de actividades*, que involucran en un primer momento actividades previas a la lectura –*Antes de Leer*–, con el objetivo de establecer inferencias e hipótesis previas acerca del texto; en un segundo momento, la pareja se enfrenta directamente al texto mediante de tres lecturas en voz alta: 1) lectura modelo del tutor; 2) lectura conjunta; y 3) lectura del tutorado con la técnica *Pausa, Pista* y

Ponderación (PPP) (Wheldall y Colmar, 1990). Luego de ello se plantean varias actividades para afianzar sobre todo la comprensión inferencial y de reflexión profunda –*Después de Leer-*, consensuando criterios y planteándose interrogantes a partir de información que no aparece en el texto. Finalmente el tutorado realiza una última lectura, con el respaldo de haber adquirido un conocimiento profundo del texto, esperándose que la lectura se realice con entonación, ritmo y fluidez adecuada.

Las *hojas de actividades* utilizadas en las sesiones (elaboradas por los profesores) tienen como objetivo servir de modelo, para que en las sesiones finales sean los mismos alumnos tutores quienes elaboren las hojas para sus compañeros.

Objetivos de estudio

- 1) Conocer los efectos del programa *Leemos en Pareja* en todos los alumnos respecto a la comprensión lectora.
- 2) Indagar si los efectos del programa, o no, tendrían incidencia respecto al rol asumido (tutor y tutorado) por los alumnos.
- 3) Identificar las estrategias y mecanismos de mediación puestos en marcha por los tutores a través de la interacción entre pares, que explicarían las posibles mejoras detectadas en los índices de comprensión lectora.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se fundamenta en la multiplicidad metodológica, que combina un estudio cuasiexperimental de tipo pretest/postest con grupo de comparación, para poder evidenciar los cambios acontecidos tras la puesta en práctica del programa con todos los alumnos, y también respecto de los roles asumidos por estos. Un estudio de la interacción de las parejas durante tres sesiones de trabajo nos permite buscar factores explicativos a las posibles mejoras experimentadas por todos los participantes, pero fijando la atención en los alumnos tutores.

Participantes

En la presente investigación participaron 105 alumnos del grupo de trabajo, distribuidos en 3 centros educativos de educación primaria. Centro A: 41 alumnos (2° primaria); Centro B: 19 alumnos (5° primaria); Centro C: 45 alumnos (4° y 5° de primaria); todos ellos asumieron roles fijos de tutores o tutorados.

Los responsables de articular y poner en marcha el programa *Leemos en Pareja* fueron 8 profesores.

Se contó además con 120 alumnos que conformaban el grupo de comparación, pertenecientes a los mismos centros, de cursos paralelos al grupo de trabajo y que no participaron marcha del programa.

Instrumentos de evaluación

- Evaluación de la Comprensión Lectora: Pruebas ACL (Català, Comes & Remon, 2001), compuestas por entre 7-10 textos, con 24-36 ítems, clasificados en comprensión literal, reorganización, inferencial o interpretativa y crítica o de juicio (Grupo de trabajo y Comparación). Con una fiabilidad KR-20 de, 83 ACL 2º; KR-20 de, 83 ACL 4º; y, KR-20 de, 82 ACL 5º.
- Registro Audiovisual: Seguimiento de las sesiones de lectura con ocho parejas (sub-muestra de los tres centros educativos), durante 3 sesiones de trabajo de 30 minutos cada una, distribuidas en las 24 sesiones de trabajo.
- Entrevista semiestructurada: Destinadas a una submuestra de las parejas. La entrevista abarcaba temáticas como la satisfacción con el programa, ejercicio del rol, ayudas recibidas o entregadas, dificultades o problemáticas, y mejoras observadas.

Procedimientos

La investigación se ha implementado en tres momentos: al *inicio* y coincidiendo con el comienzo del programa se aplicaron las pruebas ACL. Durante el *desarrollo* del programa, se implementó un seguimiento audiovisual del trabajo de las parejas, con la submuestra de alumnos/as. Al *final*, además del postest de comprensión lectora, se realizaron entrevistas a los estudiantes.

4. RESULTADOS

Los hallazgos se presentan a continuación en función de los objetivos de investigación:

1) Efectos del programa Leemos en Pareja en todos los alumnos en función de la comprensión lectora

Los resultados (Tabla 1) muestran que todos los alumnos (N= 105) del grupo de trabajo (GT) participantes en el programa *Leemos en Pareja* evidencian diferencias entre las mediciones iniciales ($M = 52,59$; $SD = 19,86$) y finales ($M = 63,30$; $SD = 20,14$), siendo estas significativas ($t = 10,37$; $p < ,01$). En el caso de los estudiantes del grupo de comparación, estos no obtuvieron

diferencias significativas entre sus puntajes iniciales y finales ($t = -1.81$; $p > .05$).

Tabla1. Resultados de todos los participantes en función de la comprensión lectora (CL)

Grupo	N	M Pre-test	SD	M Post-test	SD	T	P
GT	105	52,59	19,86	63,30	20,14	-	.
						10,3	0
						7	0
GC	120	51,42	18,29	55,94	18,54	-	.
						1,81	0
							7

2) Efectos del Leemos en Pareja en los alumnos que asumieron el rol de tutores y tutorados en función de la comprensión lectora.

Como se evidencia en la tabla 2, los resultados muestran que respecto de la comprensión lectora de los alumnos tutores ($N = 58$) estos/as lograron avances significativos entre el pretest ($M = 62,00$; $SD = 18,81$) y posttest ($M = 71,13$; $SD = 17,92$), siendo estos significativos ($t = -8,08$; $p < ,01$).

Tabla2. Resultados de los tutores/as y tutorados/as en función de la comprensión lectora

Rol	N	M Pre-test	SD	M Post-test	SD	T	P
Tutores	58	62,00	18,81	71,13	17,92	-	.
						8,0	0
						8	0
Tutorados	47	43,83	16,37	54,96	18,61	-	.
						6,8	0
						8	0

Respecto de los tutorados ($N = 47$), sus resultados también muestran avances significativos ($t = -6,88$; $p < ,01$) entre las medidas iniciales ($M = 43,83$; $SD = 16,37$) y finales ($M = 54,96$; $SD = 18,61$) tras participar en el programa ($t = -6,88$; $p < ,01$).

3) Estrategias y mecanismos de mediación puestos en marcha por los tutores/as

Durante el desarrollo de las sesiones del programa y de acuerdo a cada apartado que componía la actividad, se evidenciaron diferentes mecanismos de mediación puestos en marcha por los alumnos tutores para facilitar la comprensión del texto por parte de sus compañeros tutorados.

A fin de facilitar el análisis y comprensión de los hallazgos se establecieron dimensiones de análisis compuestas por los apartados que constituyen la *Hoja de actividad (Antes de leer y Después de leer)*. Así también se establecieron varias categorías quedan cuenta de las actuaciones más habituales de los alumnos al desarrollar las actividades de comprensión lectora en las dimensiones correspondientes.

Así, en el segmento *Antes de Leer* (Tabla 3), los tutorados en 52% establecen hipótesis sobre el texto o recuperan experiencias, de manera autónoma. Cuando esto no ocurre se presentan principalmente dos actuaciones: *1.2. Tutor (T) y tutorado(t) acoplan ideas construyendo una hipótesis o recuperando experiencias previas* (12%).

4) *Tutor entrega pistas y el tutorado alcanza la respuesta correcta* (18%).

Tabla 3. Análisis de las actuaciones en el segmento *Antes de Leer*

Segmento	Categorías	Actuaciones	%
1. Antes de leer	1.1. T plantea autónomamente una hipótesis o recuperan experiencias	36	52
	1.2. T y t acoplan ideas construyendo una hipótesis o recuperando experiencias previas	8	12
	1.3. T ofrece pistas, t alcanza respuesta	13	18
	1.4. T ofrece pistas, T y t acoplan construyendo una respuesta	6	9
	1.5. T entrega respuesta construida a t	6	9
Total		69	100

Se evidencia que el tutor ayuda a su compañero a completar la respuesta con ideas y experiencias, estableciéndose una construcción conjunta entre ambos miembros de la pareja mediante la facilitación de pistas gestuales o insinuaciones, explicaciones, parafraseos que guían al tutorado a recuperar sus conocimientos previos.

5) *Entregar la respuesta construida a tutorado*, ya que el tutor es consciente de que su tutorado posee algún conocimiento respecto del tema. Además, las preguntas que se plantean en este apartado son de carácter exploratorio, por lo que los tutores no esperan una sola opción como respuesta, que podría ser o no correcta, sino una amplia variedad. De esta manera también el tutor puede explorar nuevas posibilidades de relación con temáticas que antes no había tomado en cuenta y que puede valorar gracias al intercambio y consenso con su compañero.

Respecto del segmento *Después de leer*, se identifica una serie de dimensiones que dicen directa relación con el tipo de actividades que se planteaban en las *hojas de actividades* y que a su vez fueron útiles para develar las actuaciones de los tutores y tutorados al enfrentarse a la tarea. Las dimensiones de análisis identificadas fueron: a. *integración general del texto*; b. *comprobación de hipótesis*; c. *relación del texto con los conocimientos previos*; d. *formulación de preguntas*; e. *resolución de dudas del tutorado*; y, f. *valoración de las respuestas por parte del tutor*.

De esta forma, las conductas observadas en la Tabla 4 nos revelan que el 29% de los estudiantes pudieron plantear una respuesta de manera correcta en a. *integración general del texto*; y cuando ello no ocurrió se evidenció que principalmente los tutores mediaron para favorecer el aprendizaje de sus pares, *ofreciendo pistas para que sus compañeros pudieran alcanzar la respuesta* (23%), en b. *Relación entre el texto y conocimientos previos*. También se observó en d. *Formulación de preguntas*, la *entrega de pistas por parte de los tutores, seguidas del acoplamiento para construir consensuadamente una respuesta* (19%). Así, los hallazgos evidencian que al momento de responder 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 del tutor (valoración de la respuesta). Por otra parte, cuando los tutorados no alcanzaban la respuesta por sí solos, fue frecuente que los tutores ofrecieran todo tipo de pistas a sus compañeros para que pudieran alcanzar una respuesta favorable, observándose además la complementación de estas con el acoplamiento de ideas para negociar puntos de vista y planteamientos entre los miembros de la pareja, lo que se destacó en b. *comprobación de hipótesis*.

Tabla 4. Análisis de las actuaciones en el segmento *Después de Leer*

Segmento	Dimensiones	Categorías	Actuaciones	%
2. Antes de leer	a. Integración general del texto (IGT)	2.1.t plantea autónomamente una respuesta correcta	85	29
	b. Comprobación de hipótesis (RCP)	2.2.T y t acoplan ideas construyendo una respuesta	41	14
	c. Relación entre el texto y conocimientos previos (RTC)	2.3.T ofrece pistas, t alcanza respuesta	68	23
	d. Formulación de preguntas (FP)	2.4.T ofrece pistas, T y t acoplan construyendo una respuesta	54	19

	e. Resolución de dudas del tutorado (RPt)	2.5. T entrega respuesta construida a t	45	15
		Total	293	100
	d. Valoración de las respuestas (VL)	2.6. T entrega una valoración afectiva-emocional (elogios, refuerzo social) ante la actuación favorable de t.	1	1
		2.7. T entrega una valoración efectiva mediante de la aprobación del contenido de la respuesta.	66	80
		2.8. T entrega una valoración efectiva involucrando un <i>feedback</i> a la respuesta de t.	16	19
A		Total	83	100

l ser consu ltado

s los tutores (T) sobre si realmente creían que se aprendía enseñando, señalan que sí: “*porque enseñas a tu tutorado y además aprenden cosas nuevas los dos*” (T 3); “*porque aprendes cosas de tu tutorado y de las cosas que lees*” (T4); “*es cierto que enseñas, pero enseñas cosas que has tenido que aprender, aparte también aprendes a enseñar*” (T7); “*porque en algún texto cuando lo estás explicando de que va, el tutorado te dice las cosas que sabe sobre el tema*” (T8), “*cuando corriges te das cuenta de que te lo sabes y aprendes*” (T, 10). Se destaca en estos extractos 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, haciendo notar que el aprendizaje alcanzado es mutuo para los miembros de la pareja.

Respecto de la dimensión *Valoración de respuestas*, es entendida como los refuerzos positivos entregados a los tutorados ante las respuestas correctas. Se visualizó que 66% los tutores entregan una *valoración efectiva a través de la aprobación del contenido de la respuesta de sus tutorados* y 16% *esta valoración también involucró un feedback a la respuesta*. Se observó que estas valoraciones se entregaban cuando los tutorados alcanzaban una respuesta correcta de manera autónoma o la planteaban tras la mediación de sus tutores.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, respecto de los resultados generales para todos los participantes, se constató que los 105 alumnos participantes del programa *Leemos en Pareja* alcanzaron mejoras significativas, y no repitiéndose la situación para el grupo de comparación. El avance de estos estudiantes en particular 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 docentes en el aula, promovieron 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) y *Read On* (Topping y Hogan, 1999).

En segundo lugar, los resultados alcanzados de acuerdo rol desarrollado por los alumnos evidencia que en ambos casos (tutor y tutorado) se alcanzaron avances significativos en comprensión lectora. En el caso de los tutores se demuestra que ejercer la labor de enseñar generó ganancias en comprensión lectora para estos estudiantes, y que de acuerdo con lo planteado Van Keer y Verhaeghe (2005), se relacionarían con el desarrollo estrategias cognitivas y metacognitivas. Durante el proceso de comprensión, la auto-monitorización y regulación en el proceso de la lectura, que conlleva además la toma de conciencia del proceso, repercutirían en estas estrategias cognitivas, y su selección sería clave para alcanzar la comprensión. Todo este proceso en este caso se desarrolla bajo la responsabilidad del tutor, quien al apoyar a su tutorado en el proceso de construcción de la comprensión propició las condiciones para poner en marcha dichas estrategias.

En tercer lugar, se evidencia que las estrategias de enseñanza y mediación implementadas por los tutores para trabajar el texto se relacionó con el acoplamiento de ideas, entrega de pistas, y ambos mecanismos combinados. Estos parecen haber tenido un efecto en todos los participantes y de manera significativa en los enseñantes. Atribuimos los avances de los tutores, a la regulación y monitorización constantes del proceso, siendo capaces de prestar ayudas adecuadas y ajustadas a la necesidades emergentes de sus compañeros, lo que habría repercutido también en la generación de conflictos sociocognitivos que promovieran la reestructuración de sus esquemas y por lo tanto la construcción de nuevo conocimiento o enriquecimiento del que ya poseían. Por su parte, los tutorados contaron con un andamiaje ajustado y permanente proporcionado por sus compañeros tutores, lo cual facilitó y promovió sus aprendizajes en relación a la comprensión de textos.

Por todo ello, el programa *Leemos en Pareja* se muestra como una herramienta didáctica que permite ayudar a organizar las diferencias del aula, sacando provecho de ellas y entendiendo el rol del profesor como un articulador

de las interacciones del aula. El docente, al ceder parte de la capacidad de enseñanza a sus alumnos, aprovecha los conocimientos de estos, dándoles la oportunidad de aprender enseñando e interaccionando con sus iguales.

REFERENCIAS

- Allen, V. (1976). Impact of the role of tutor on behavior and self-perceptions. En J. Levine; M. Wang (Eds.), *Teacher and student perception: Implications for learning* (367-389). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Borisov, C. & Reid, G. (2010). Students with intellectual disabilities acting as tutors: an interpretative phenomenological analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 295-309.
- Català, G., Comes, G. & Renom, J. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. & 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, p. 335-352). Madrid: Alianza.
- Colomina, R & Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (Vol. 2, p.415-436). Madrid: Alianza.
- Cortese, C. (2005). Learning through teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-15.
- Durán, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En C. Giné (Coord.) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Durán, D. (2011). Aprender enseñando: un paradigma emergente. *Herramientas*, 110, 4-12.
- Durán, D. (Coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, m., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011): *Leemos en Pareja. Tutoría entre Iguales para la Competencia Lectora*. Barcelona: Horsori.
- Durán, D. & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. & Moody, S. W. (1999). Grouping Practices and Reading Outcomes for Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 65(3), 399-415.
- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14.1, 117-134.

- Graesser, A. & Person, N. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31 (1), 104-137.
- Oakhill, J. & Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. En D. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (47-42). New York: Erlbaum.
- Oecd (2009). *Pisa 2009 Assessment Framework – Key competencies in reading, mathematics and science*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- Pearson, P. y Hamm, D. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices-past, present, and future. En S.G. Paris, S.A. Stahl (Eds.), *Children's Reading comprehension and assessment* (13 -69). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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* (p.69-85). Mahwah: Lawrence Erlbaum 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.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- 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
- 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.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Topping, K. J. (1987). Peer tutored paired reading: outcome data for ten projects. *Educational Psychology*, 7(2), 45-133.
- 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. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- 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 Hogan, J. (1999). *Read On: Paired reading and Thinking video resource pack*. Londres: BP Educational Services.

- Topping, K.J. y Whiteley, M. (1990). Participant Evaluation of parent-tutored and peer-tutored projects in reading. *Educational Research*, 32(1), 14-32.
- Veerkamp, M.B., Kamps, D. y Cooper, L. (2007). Effects of classwide peer tutoring on the reading achievement of urban middle school students. *Education and Treatment of Children*, 30(2), 21-51.
- 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.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wheldall, K. y Colmar, S. (1990). Peertutoring in low-progress reader using pause, prompt and praise". En H. Foot, M. Morgan; R. Shute (Eds.), *Children helping children* (117-134).