



# Revista Latinoamericana de Psicología

www.elsevier.es/rlp



## ORIGINAL

# Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales<sup>☆</sup>

Vanessa Valdebenito<sup>1,\*</sup> y David Duran<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad Católica de Temuco, Chile

<sup>2</sup>Universitat Autònoma de Barcelona, España

Recibido el 29 de mayo de 2014; aceptado el 18 de julio de 2014

### PALABRAS CLAVE

Tutoría entre iguales;  
Lectura;  
Comprensión lectora;  
Aprendizaje cooperativo;  
Interacción entre iguales

### Resumen

La investigación se centra en conocer el efecto de un programa de tutoría entre iguales en el desarrollo de la comprensión lectora. Integraron la población de estudio 127 alumnos del grupo de intervención y 75 del grupo de comparación, pertenecientes a cuatro centros educativos de primaria. Participaron ocho profesores responsables de la modulación de las sesiones. Por medio de un estudio cuasiexperimental con grupo de comparación, combinado con un análisis del proceso de una submuestra de 12 parejas, se conocieron las actuaciones habituales de los alumnos durante el desarrollo de las actividades. Los resultados obtenidos muestran avances estadísticamente significativos en el grupo de intervención, y no en el de comparación. Las mejoras en comprensión lectora se produjeron en todos los alumnos, con efectos mayores en los tutores o los que desempeñaron ambos roles en tutorías recíprocas. El análisis de la interacción muestra que la tutoría entre iguales y la estructuración en el seno de las parejas han permitido que los alumnos aprendan gracias a la ayuda andamiada recibida (pistas y enlace de ideas), en el caso de los tutorados, o gracias a aprender enseñando, en el de los tutores.

© 2015, Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

\*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: [vvaldebenito@uct.cl](mailto:vvaldebenito@uct.cl) (V. Valdebenito).

☆Premio al mejor artículo del número.

**KEYWORDS**

Peer tutoring;  
Reading;  
Reading comprehension;  
Cooperative learning;  
Peer interaction

## Interaction forms involved in promoting reading comprehension strategies through a peer tutoring programme

**Abstract**

This study focuses on learning about the effect of a peer tutoring program on the development of reading comprehension. The study comprised 127 students in the intervention group, along with 75 students in the comparison group, all of them enrolled in 4 primary schools. The study also involved 8 teachers, who were responsible for modulating the sessions. A quasi-experimental study was carried out, which included a comparison group, combined with analysis of the working sessions of a sub-sample of 12 pairs, to learn about the usual actions of students during the activity. The obtained results show statistically significant progress by the intervention group, but not by the comparison group. Improvement in reading comprehension affected all students, with higher effects on tutors or participants who carried out both roles in reciprocal tutorials. Analysis of the interaction shows that peer tutoring and organization of peer interaction has allowed students to learn due to the structuring of the help received (prompting and linking of ideas), in the case of the tutorials, or due to the learning by teaching strategy in the tutors.

© 2015, Konrad Lorenz University Foundation. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons CC BY-NC ND Licence (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

La lectura, competencia básica en el ámbito educativo y fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida (Solé, 2011), es entendida como la comprensión, utilización de textos escritos y reflexión a partir de estos para alcanzar los objetivos propuestos por el lector y, de esta manera, desarrollar al máximo el conocimiento y el potencial de cada individuo (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE, 2009). Los componentes de esta competencia, especialmente la comprensión lectora, conforman una herramienta vehicular para que los estudiantes puedan acceder y beneficiarse del currículo escolar (Holloway, 1999). El proceso de comprensión lectora permite alcanzar diferentes niveles de profundidad y, en este sentido, Kintsch y Rawson (2005) afirman que el lector construye tres representaciones mentales acerca del texto: literal, semántica y situacional; así, además, con las actividades de comprensión, permite la interacción del lector con el texto y el contexto (Graesser, McNamara & Louwerse, 2003).

En las últimas décadas se han planteado diversas propuestas teóricas de comprensión lectora, como el modelo de construcción-integración (Kintsch & Rawson, 2005), la teoría construccionista (Graesser, Singer & Trabasso, 1994) y la hipótesis de la indexación (Glemborg, 1997), entre otros. Todas ellas sitúan de manera específica las diversas estrategias de comprensión, atribuyéndoles variados roles para alcanzar los objetivos de lectura (Carrell, Pharis & Liberto, 1989). Graesser (2007) las define como acciones cognitivas que se implementan en virtud de determinadas condiciones contextuales, con el objetivo de mejorar algunos aspectos de la comprensión.

Así, en este estudio nos posicionaremos con los planteamientos de Solé (2011), quien señala que las estrategias cognitivas se podrían ordenar respecto al itinerario desarrollado durante el proceso lector junto con las estrategias metacognitivas destinadas a la planificación, regulación y

control de la lectura. Así, las estrategias que se ponen en marcha antes de comenzar la lectura hacen referencia a la formulación de objetivos, motivación hacia la tarea y expectativas, activación de conocimientos previos, establecimiento de hipótesis e inferencias; durante la lectura tiene lugar la activación de procesos cognitivos relacionados con la memoria a corto y largo plazo, la autoexplicación (Graesser et al., 1994), la realización de preguntas vinculadas directamente con la motivación u objetivos de la lectura (Solé, 2001) y estrategias relacionadas con comprobación de hipótesis (Pressley, 1998), reconocimiento de palabras e identificación de ideas principales, que permitirían al lector monitorizar y autoevaluar su comprensión (Carlson, Seipel & McMaster, 2014). Finalmente, después de leer, se espera que el lector sea capaz de construir y explicar la idea general del texto (y que en los resultados del presente estudio se ha identificado como integración general del texto), elaborar un resumen (Bereiter & Scardamalia, 1987) y formular o responder preguntas (responsables del conflicto cognitivo y generación de conocimiento) (Magliano, Trabasso & Graesser, 1999).

De acuerdo con los planteamientos de McMaster et al. (2012), la guía y orientación explícita en el establecimiento de hipótesis y cuestionamiento podría tener resultados positivos en los lectores, ya que facilitaría todos los momentos del proceso de lectura y la construcción de representaciones coherentes acerca del texto. En esta línea, algunos autores (Antoniou, 2010; Kesane & Ruíz, 2010) plantean que las formas más efectivas para potenciar dichas estrategias se relacionan con sesiones que incorporen formatos estructurados, agrupaciones heterogéneas, colaboración familiar y métodos de aprendizaje cooperativo. Respecto a estos últimos, Fuchs y Fuchs (2007) destacan la enseñanza recíproca y PALS (*peer-assisted learning strategies*: estrategias de aprendizaje entre iguales).

## **Leemos en pareja: tutoría entre iguales y las estrategias de comprensión lectora**

El programa “Leemos en pareja” (Duran et al., 2011), fundamentado en la tutoría entre iguales, permite, a través de una serie de actividades, promover deliberadamente estrategias de comprensión lectora, reguladas por los propios estudiantes y mediadas por materiales de lectura (hoja de actividad), e intenta poner al alcance de los alumnos diversos tipos de textos con unidad y sentido en sí mismos, que permitan trabajar en parejas las siguientes estrategias: establecimiento de hipótesis e inferencias, activación de conocimientos previos (antes de leer), autoexplicación y monitorización del proceso lector en parejas (durante la lectura) e identificación de la idea principal, formulación y respuesta a preguntas (literales y de reflexión), y comprobación de hipótesis e inferencias (después de leer). La tutoría entre iguales permite un empleo didáctico de grupos reducidos de alumnos, cuyos miembros trabajan cooperando para obtener el máximo provecho para sí y los demás participantes (Good & Brophy, 2000), situándose bajo los planteamientos de la teoría de interdependencia social (Johnson & Johnson, 2009).

De esta forma, además, desde los primeros cursos de escolaridad se puede incentivar que los estudiantes desarrollen herramientas que les permitan alcanzar sus objetivos como lectores y promover su autonomía, regulación y control de la lectura (Block, Parris & Whiteley, 2008).

En el ámbito escolar, la tutoría entre iguales se entiende como una modalidad del aprendizaje entre iguales, donde los iguales o pares se conciben como personas que compartan un mismo estatus social (Falchicov, 2001). De esta manera, el grupo clase es un buen ejemplo de una agrupación donde los integrantes comparten el mismo estatus, con conocimientos que les han permitido acceder a ese nivel, además de unas características, 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.

Así, la tutoría entre iguales consiste en la creación de diadas en que las personas establecen una relación asimétrica derivada de unas habilidades o un rol atribuido (tutor/tutorado), con un objetivo común, conocido y compartido que se consigue a través de un marco estructurado por el profesor (Duran, 2010). Respecto al carácter intercambiable o fijo del rol del tutor y tutorado, se conciben las tutorías recíprocas y fijas.

La investigación también ha hecho énfasis en las mayores ganancias que podrían generarse en estas interacciones para el alumno tutor (Topping, 2005; Borisov & Reid, 2010), atribuyendo dichos beneficios a la actividad de explicación que realiza el tutor y la interrogación de este a su tutorado y viceversa (Galbraith & Winterbottom, 2011; Roscoe & Chi, 2007, 2008). Igualmente, se ha intentado establecer, sin resultados claros, qué tipo de tutoría (fija o recíproca) sería más beneficiosa para los estudiantes (Griffin & Griffin, 1997).

En cualquier caso, a diferencia de la interacción establecida entre profesor y alumno, las relaciones entre pares permiten afrontar conjuntamente dilemas y resolución de problemas planteados en una actividad determinada (Graesser, D’Mello & Person, 2009).

En cuanto a la comprensión lectora, estudios en el tema demuestran la efectividad de la tutoría entre iguales (Duran, Blanch, Thurston & Topping, 2010; McMaster, Fuchs & Fuchs, 2006; Topping, Thurston, McGavock & Colin, 2012) y su vinculación en el desarrollo de variables asociadas a la autorregulación de la conducta y habilidades de pensamiento (Spörer & Brunstein, 2009; Shegar, 2009), autoestima, actitud hacia la lectura y autoimagen lectora (Flores & Duran, 2013; Miller, Topping & Thurston, 2010; Topping, Miller, Thurston, McGavock & Conlin, 2011), e implicación familiar (Blanch, Duran, Valdebenito & Flores, 2013). Además, se reportan resultados satisfactorios en tutoría entre iguales para favorecer los índices de comprensión lectora de los alumnos con dificultades en el área (Maheady, Mallette & Harper, 2006; Shegar, 2009).

Así, “Leemos en pareja” se inicia con una formación inicial de tres sesiones, que abordan los principios fundamentales de la tutoría, roles a desarrollar (tutores: preparación de la lectura y actividades de comprensión, andamiaje en respuestas al tutorado y orientación sobre la autoevaluación de la pareja; tutorados: participación activa en la actividad, establecimiento de reglas, resolución de dudas, autoevaluación de logros), negociación de normas y compromisos, conocimiento de los materiales de trabajo y estructura de las sesiones de tutoría. Tras ello, el programa trascurre en 24 sesiones de 30 min de tutoría en el aula, dos veces por semana durante un trimestre. La interacción de las parejas sigue una estructura regulada por una hoja de actividad, material de lectura que ofrece actividades variadas en torno a un texto y promueve la enseñanza de estrategias de comprensión lectora antes descritas, en los apartados de la actividad: antes de leer; lecturas en voz alta con la técnica *pause, prompt and praise* (PPP) (Wheldall & Colmar, 1990), y después de leer. Los objetivos del estudio son:

1. Conocer los efectos del programa “Leemos en pareja” respecto a la variable dependiente comprensión lectora en los estudiantes del grupo de intervención en contraste con un grupo de comparación de referencia.
2. Constatar el impacto del programa “Leemos en pareja” en relación con 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) desarrollada.
3. ¿Qué formas de interacción establecen los estudiantes que conforman las parejas para promover las estrategias de comprensión lectora? ¿Los soportes que entregan los tutores tendrían alguna influencia en los posibles avances en comprensión de ellos mismos y sus compañeros?

Las hipótesis correspondientes a los objetivos son:

1. Los estudiantes del grupo de intervención logran avances estadísticamente significativos entre las mediciones pretest y postest en comprensión lectora, a diferencia del grupo de comparación.
2. Los alumnos del programa “Leemos en pareja” obtienen mejoras en sus índices postest de comprensión lectora respecto a sus resultados iniciales, independientemente del rol asumido (tutor y/o tutorado).

3. Los alumnos del programa “Leemos en pareja” incrementan sus resultados finales en comprensión lectora respecto a las mediciones pretest, independientemente de la modalidad de tutoría (fija o recíproca) implementada.

## Método

### Diseño

La investigación responde a métodos mixtos de investigación; se combina el uso de métodos cualitativos y cuantitativos, con el objetivo de evidenciar el efecto final de las variables implicadas en el grupo de intervención y también conocer cómo y por qué aprenden los alumnos al interactuar con otros (Janssen, Kirschner, Erkens, Kirschner & Paas, 2010) y al asumir roles de tutores y tutorados. Respecto al acercamiento cuantitativo, el estudio utiliza un enfoque cuasiexperimental de tipo pretest-postest con grupo de comparación no equivalente. La variable independiente corresponde al grupo de pertenencia (comparación frente a intervención). Luego, en el grupo de intervención se distinguen los siguientes factores: modalidad de tutoría (fija y recíproca) y el rol asumido (tutor o tutorado). En todos los casos, la variable dependiente es la comprensión lectora. Los posibles cambios detectados se explican mediante el análisis de la interacción de una submuestra de 12 parejas, que se detalla más adelante.

### Participantes

Participaron del estudio 127 alumnos (70 niños y 57 niñas), que cursaban entre segundo y quinto de primaria (7-11 años), en cuatro escuelas de la provincia de Zaragoza, a los que se escogió al azar para formar parte del grupo de intervención (tabla 1). Las parejas de trabajo establecidas en este grupo, y asimismo los roles de tutor y tutorados, fueron asignadas según las puntuaciones iniciales en la prueba de comprensión lectora.

**Tabla 1** Participantes del grupo de intervención distribuidos por género y nivel

Curso	Condición	
	Intervención	Comparación
<i>Segundo</i>	57 (45%)	18 (24%)
Varones	28	11
Mujeres	29	7
<i>Cuarto</i>	50 (39%)	32 (43%)
Varones	28	15
Mujeres	22	17
<i>Quinto</i>	20 (16%)	25 (33%)
Varones	14	16
Mujeres	6	9
<i>Total</i>	127	75
Varones	70	42
Mujeres	57	33

Además se contó con un grupo de comparación de 75 alumnos (42 niños y 33 niñas) en las evaluaciones pretest y postest. Los estudiantes también cursaban entre segundo y quinto de primaria (7-11 años), en los mismos centros que el grupo de intervención. Estos estudiantes y sus docentes no participaron de manera alguna en la formación o la intervención del programa “Leemos en pareja”, y trabajaron la competencia lectora en sus aulas con las metodologías habituales del centro, referidas principalmente a actividades individuales.

Participaron también ocho profesores, maestros de los centros participantes que en el aula asumían el rol de tutores del grupo o profesores de la asignatura de lengua. Ellos se encargaron de la formación de los participantes y la modulación de las sesiones de trabajo. Los profesores no poseían ningún vínculo con el grupo de investigadores, más allá de las orientaciones que recibían para implementar la experiencia en su centro.

## Instrumentos y medidas

### Estudio cuantitativo

Evaluación de la comprensión lectora. ACL 1.º-6.º Grado (Català, Comes & Renom, 2001). Compuesta por 7-10 textos, con 24-36 ítems, con fiabilidad  $KR20 = .83$  (ACL 2.º);  $KR20 = .83$  (ACL 4.º), y  $KR20 = .82$  (ACL 5.º). El instrumento aplicado a manera de pretest y postest en ambos grupos (intervención y comparación), con un lapso de 6 meses entre las mediciones, valora la comprensión lectora en un sentido amplio, con una rica diversidad de tipología de textos (narrativos, expositivos y retóricos) que abarcan las distintas áreas del currículo académico (Lengua y literatura, Matemática, Medio social y Medio natural). Los reactivos se dirigen a evaluar las principales dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial, reorganizativa y crítica, y se plantean siguiendo un orden de coherencia con la comprensión del texto, ordenadas de mayor a menor dificultad. Las respuestas se plantean en forma de alternativas.

### Estudio cualitativo

Registro audiovisual. Se dio seguimiento audiovisual a una submuestra de 12 parejas del grupo de intervención, a lo largo de tres sesiones de trabajo de 30 min de duración. En total se registraron 36 sesiones de trabajo, en un total de 18 h contabilizadas. Para controlar el efecto inhibitorio del alumnado con la cámara dentro del aula, se programaron tres sesiones previas de grabación, para generar habituación.

## Procedimientos de la investigación

Se establecen tres momentos en esta investigación. En un primer momento y antes de comenzar el programa, se evaluó a ambos grupos (intervención y comparación) a modo de pretest en el área de comprensión lectora con la prueba ACL ya referida. En un segundo momento, y una vez que el programa “Leemos en pareja” se encontraba en marcha, se procedió a grabar a las parejas en tres momentos de las 24 sesiones de trabajo (distribuidas en un trimestre). En un tercer momento, se volvió a evaluar la comprensión lectora a modo de postest en ambos grupos (intervención y comparación).

## Análisis de los datos

Los datos cuantitativos se analizaron con SPSS Statistics 20. En primer lugar, mediante análisis de diferencias intragrupo con la prueba de la *t* de Student para muestras relacionadas, a fin de analizar los posibles cambios en cada grupo, independientemente del resto de los análisis. En segundo lugar, se analizó más detalladamente si había efecto o no con los diferentes factores de interés (modalidad de tutoría, rol asumido, género, curso y centro) en la comprensión lectora posttest. En una primera aproximación se realizó un ANCOVA, en el que se asumió la comprensión lectora pretest como covariable; pero los análisis del test de Levene ( $F = 2.70$ ;  $p < .01$ ) indican que no existe homocedasticidad. Por lo tanto, y con la finalidad de explorar la importancia de cada uno de los factores, se optó por realizar análisis independientes y específicos de cada uno de ellos en el grupo de intervención.

Además, se procedió a realizar un análisis cualitativo a través de los registros audiovisuales, los cuales se analizaron con el *software* Atlas ti 6.2, a través de un sistema de categorías de análisis de la interactividad para la comprensión lectora, fundamentado en Coll, Colomina, Onrubia y Roquera (1995) y definido *ad-hoc* en nuestro estudio. Así, el sistema de análisis de la interactividad se planteó a partir de la secuencia didáctica constituida por las fases ya descritas de las sesiones de trabajo. Dichas fases se entienden como segmentos de interactividad en este sistema y comprenden una serie de dimensiones (incluidas en la hoja de actividad), que permitieron el análisis por categorías, las cuales constituían la unidad mínima de significado (los mensajes) compartida por los alumnos.

El sistema de categorías emerge entonces de un primer nivel teórico, que sustenta la interactividad en el aprendizaje entre iguales y luego es contrastado con una muestra de sesiones para evidenciar si dichas formas de interacción (categorías) presentes en la literatura primaban en el estudio. A partir de ello, se plantea un segundo nivel de definición y se valida el sistema con tres jueces expertos en el tema. Finalmente, emerge una tercera definición de este sistema, con las sugerencias y los ajustes realizados por los jueces respecto a las evidencias de los videos, y el sistema previamente definido. Es la tercera versión de este sistema de análisis, utilizado para el análisis de todos registros audiovisuales. La fiabilidad de dicho sistema muestra un acuerdo excelente del coeficiente de Spearman ( $p < .01$ ), considerándose como un sistema de categorías altamente fiable (Martín, Cabero & de Paz Santana, 2008).

A continuación y siguiendo el orden explicitado anteriormente, se presenta la conformación del sistema de análisis para la interactividad de la pareja en función de la comprensión lectora.

### Segmento: antes de leer

Involucra todas las dimensiones de análisis que se enmarcan en el momento en que los alumnos comienzan la actividad y se enfrentan a los primeros interrogantes que tienen relación con el texto que leerán, que introducen en el primer apartado de la hoja de actividad. Así, las dos dimensiones de análisis que componen el segmento son:

### Planteamiento de hipótesis

Se entiende como la dimensión donde se ponen en marcha diversas estrategias para establecer hipótesis o predecir algún evento a partir de las primeras pistas que entrega el texto. Un ejemplo se presenta en el apéndice A (ejemplo 1).

Las categorías de análisis planteadas en los resultados, para esta y las demás dimensiones, se ordenan de acuerdo con el grado de colaboración en construcción de los significados por parte de los estudiantes. Se parte así de un primer nivel considerado superior respecto al desafío cognitivo que implica (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. En un nivel intermedio, se considerarían las ayudas o soportes entregados por los compañeros más expertos (tutores), para que los tutorados alcanzaran las respuestas correctas. Se presentan en general las categorías, las cuales se ajustan respecto a su incidencia en cada dimensión en el apartado de resultados:

1. Tutorado alcanza autónomamente la respuesta.
2. Tutor y tutorado acoplan (enlazan) ideas, experiencias y construyen una respuesta.
3. Tutor entrega pistas y tutorado alcanza una respuesta.
4. Tutor entrega pistas, y tutor y tutorado acoplan experiencias para alcanzar una respuesta.
5. Tutor entrega la respuesta construida a su tutorado.

### Recuperación de conocimientos previos

Se refiere a la activación de diversas conductas que ayudan a recuperar experiencias, conocimientos y/o vivencias previas al tutorado, y se encuentran relacionadas con el tema del texto. Un ejemplo puede encontrarse en el apéndice A (ejemplo 2).

### Segmento: comentarios sobre el texto

Este segmento de interactividad está referido a las aclaraciones que se establecieron entre tutor y tutorado respecto a la macroestructura (estructura textual) o microestructura (léxico, morfología, sintaxis). Un ejemplo se ilustra en el apéndice A (ejemplo 3).

### Segmento: después de leer

Implica todas las actuaciones que se relacionan con las actividades de comprensión lectora de la hoja de actividad. Seguidamente se presenta la definición de cada una de las cuatro dimensiones que componen este segmento:

- Integración general del texto. Se entiende como el resumen o síntesis, tras la lectura del manuscrito, se destacan aspectos generales, ideas principales e integrar el contenido de la lectura. Un ejemplo de ello se presenta en el apéndice A (ejemplo 4).
- Relación entre el texto y conocimientos previos. Involucra las actuaciones que se ponen en marcha para vincular el tema del texto con las experiencias o conocimientos previos de los alumnos. Un ejemplo de la dimensión se presenta en el apéndice A (ejemplo 5).

**Tabla 2** Resultados pretest y postest de los grupos de intervención (GI) y de comparación (GC)

Grupo	<i>n</i>	<i>M</i> pretest	<i>SD</i>	<i>M</i> postest	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
GC	75	49.17	19.17	51.61	22.21	-.83	74	.41	.12
GI	127	56.14	18.54	67.09	18.41	-11.60	126	.00	.60

- Formulación de preguntas sobre el contenido del texto. 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 en el apéndice A (ejemplo 6).
- Valoración de las respuestas. Comprende la valoración que efectúa el tutor a las respuestas correctas o actuaciones favorables de su tutorado durante el desarrollo de la actividad. Su ejemplo se visualiza en apéndice A (ejemplo 7).

## Resultados

### Resultados intragrupal en los casos de intervención y comparación

En un primer momento, se analizan de manera independiente los cambios que se observan en la comprensión lectora (CL) en cada uno de los grupos (intervención y control) entre el pretest y el postest. Los hallazgos (tabla 2) indican que el grupo de comparación (GC) no alcanzó avances estadísticamente significativos,  $t(74) = -.83$ ,  $p > .05$ ;  $d = .12$ , en relación con su propio punto de partida. En el caso del grupo de intervención (GI), sí se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre su medida pretest ( $M = 56.14$ ;  $SD = 18.54$ ) y la medición postest ( $M = 67.09$ ;  $SD = 18.41$ ),  $t(126) = -11.60$ ,  $p < .01$ , con un tamaño del efecto medio ( $d = .60$ ). Se aceptan así las hipótesis de mayor beneficio en el grupo de intervención y se profundiza en cada uno de los factores, en el caso de dicho grupo.

### Comprensión lectora en el grupo de intervención según factores

Así, en un segundo nivel de análisis, se profundiza en el GI realizando exploraciones específicas según los factores de interés (modalidad de tutoría, rol asumido, género, curso y centro). Tal como se ha descrito, en un primer momento se realiza un modelo de ANCOVA incluyendo la comprensión lectora pretest como covariable, pero la carencia de homocedasticidad no recomienda este análisis. Así, se aplicó un ANOVA que incluye los diferentes factores con el interés de identificar el peso específico de cada uno de ellos en las posibles diferencias en la comprensión lectora postest.

Los resultados indican la existencia de efectos principales significativos ( $R^2 = .42$ ) en la comprensión postest ( $F = 4.67$ ;  $p < .01$ ;  $\eta^2 = .42$ ). Entre los efectos principales, se aprecian diferencias según el rol asumido ( $F = 34.98$ ;  $p <$

**Tabla 3** Resultados. Medias pretest y postest de tutores, tutorados y roles recíprocos

Roles	<i>M</i> pretest	<i>M</i> postest
Tutores	64.91	74.85
Tutorados	43.83	54.96
Recíproco	63.15	76.13

.01;  $\eta^2 = .24$ ), y con un menor efecto el curso ( $F = 5.49$ ;  $p = .02$ ;  $\eta^2 = .05$ ). El análisis de las interacciones no resultó significativo, como tampoco el género ni la modalidad de tutoría.

En el caso del rol (tabla 3), las diferencias están a favor de los estudiantes que asumen el rol de tutor (74.85) frente a los tutorados (54.96); incluso algunos estudiantes que asumieron ambos roles (76.13) obtienen puntuaciones significativamente superiores que los tutorados. Por lo tanto, si bien es cierto que la intervención es significativa en el caso de la mejora en la prueba de comprensión lectora, lo es más para los estudiantes que asumen el rol de tutor. En el caso del curso, los estudiantes de 4.º (74.43) obtienen puntuaciones significativamente superiores ( $p < .01$ ) que los de 2.º (62.28) y 5.º (62.43).

Finalmente, se optó por realizar análisis no paramétricos de las diferencias intragrupo (*W* de Wilcoxon) en los distintos niveles definidos, con el interés de profundizar en el rol asumido y la modalidad de tutoría, tal como se plantea en los objetivos del estudio. Además, se consideró la citada heterogeneidad de las varianzas, y se optó por realizar análisis no paramétricos de las diferencias intragrupal (*W* de Wilcoxon) en los distintos niveles definidos. Así, se compararon las medias pretest frente a postest en cada uno de los niveles, y todos los cambios resultaron significativos (tabla 4), pero el tamaño del efecto fue mayor en el caso de asumir el rol de tutor ( $d = .68$ ), y mayor aún si se participaba en la modalidad recíproca ( $d = 1.01$ ). De este modo, se puede inferir que participar de la modalidad recíproca es

**Tabla 4** Resultados intragrupal según rol y modalidad de tutoría en el grupo de intervención

Contraste	<i>n</i>	<i>W</i> de Wilcoxon	<i>p</i>	<i>d</i>
Rol tutor	54	-5.64	< .01	.68
Rol tutorado	51	-5.17		.64
Rol ambos/recíproca	22	-3.79		1.01
Modalidad fija	105	-7.62		.55

**Tabla 5** Actuaciones de las parejas en el segmento antes de leer

Dimensión	Categorías	F	%
Planteamiento de hipótesis	t plantea de manera autónoma una hipótesis	8	26
	T y t acoplan ideas y construyen la hipótesis	4	13
	T ofrece pistas, t plantea hipótesis	10	32
	T ofrece pistas, T y t acoplan ideas planteando una hipótesis	4	13
	T entrega hipótesis construida a t	5	16
Total		31	100
Recuperación de conocimientos previos	t alcanza la respuesta de manera autónoma	28	74
	T y t acoplan experiencias previas y construyen una respuesta	4	11
	T entrega pista y t alcanza la respuesta	3	8
	T entrega pistas, T y t acoplan experiencias	2	5
	T entrega respuesta construida a t	1	2
Total		38	100

T: tutor; t: tutorado.

más efectivo que participar en la fija, y que el rol de tutor es el que mayor efecto positivo alcanzaría en la variable comprensión lectora.

### Interactividad de las parejas y sus posibles implicaciones en el desarrollo de la comprensión lectora

El análisis muestra que los alumnos ejecutaron tres segmentos de interacción; dos de ellos preestablecidos: el antes de leer (frecuencias de actuación  $[F] = 69$ ) y después de leer ( $F = 375$ ). Además se registró la emergencia de un tercer segmento, comentarios sobre el texto ( $F = 36$ ), destinado por los estudiantes a aclaraciones, explicaciones e interrogación sobre la estructura general del texto o su microestructura (léxico, morfología, sintaxis). El análisis específico de los segmentos de interactividad se presenta a continuación:

a) Antes de leer: en relación con la dimensión establecida como planteamiento de hipótesis, los tutorados pudieron establecerla gracias al apoyo entregado por sus tutores, a través de pistas (insinuaciones, gestos, parafraseo) (32%). También los tutorados fueron capaces de poner en marcha dicha estrategia, en algunos casos de manera au-

tónoma (26%), y se evidenció, con menores porcentajes, el acoplamiento de ideas entre ambos miembros de la pareja, además de pistas y acoplamiento en su conjunto (tabla 5). En relación con la recuperación de conocimientos previos, los tutorados principalmente la alcanzaron de manera autónoma (74%), y en los casos restantes, los tutores brindaron un andamiaje ajustado con menor grado de ayuda (acoplamiento, 11%) o más guía y soporte para alcanzar la respuesta (pistas, 8%; pistas seguidas del acoplamiento, 5%).

b) Comentarios sobre el texto: la dimensión establecida en este segmento se denominó diálogo y reflexión a partir del texto (tabla 6), y se evidenció que ambos miembros de la pareja exploraron el texto a través de interrogantes, colaborando de igual manera para aclarar aspectos y profundizar o complementar la información (50%). Relacionamos estas actuaciones con estrategias de toma de conciencia respecto a la comprensión alcanzada, monitorización y enriquecimiento de esta a través de la reflexión y el diálogo constructivo.

c) Después de leer: este segmento se compone de cuatro dimensiones de análisis con sus respectivas categorías (tabla 7). Con relación a la dimensión integración general del texto, se observó que los tutorados lograron alcan-

**Tabla 6** Resultados de las actuaciones en el segmento comentarios sobre el textos

Dimensión	Categorías	F	%
Diálogo y reflexión a partir del texto	t hace comentarios sobre el texto	7	20
	T y t realizan comentarios sobre el manuscrito	18	50
	T ofrece pistas, t y T realizan comentarios sobre el texto	3	8
	T es quien realiza observaciones sobre el manuscrito	8	22
Total		36	100

T: tutor; t: tutorado.

**Tabla 7** Resultados de las actuaciones en el segmento después de leer

Dimensiones	Categorías	F	%
Integración general del texto	t alcanza la respuesta de manera autónoma	2	13
	T y t acoplan ideas y construyen una respuesta	3	19
	T entrega pista, t alcanza la respuesta	4	25
	T entrega pistas, T y t acoplan ideas alcanzando la respuesta	4	25
	T entrega respuesta construida a t	3	19
<b>Total</b>		<b>16</b>	<b>100</b>
Relación del texto con conocimientos previos	t alcanza respuesta de manera autónoma	21	36
	T y t acoplan ideas construyendo la respuesta	9	15
	T ofrece pistas y t alcanza respuesta	11	19
	T ofrece pistas, T y t acoplan ideas construyendo una respuesta	9	15
	T entrega respuesta construida a t	9	15
<b>Total</b>		<b>59</b>	<b>100</b>
Formulación de preguntas	t alcanza la respuesta de manera autónoma	60	28
	T y t acoplan ideas para construir una respuesta	28	13
	T ofrece pistas, t alcanza respuesta	53	24
	T ofrece pistas, T y t acoplan ideas construyendo una respuesta	39	18
	T entrega respuesta construida a t	29	13
	T no corrige respuesta errónea de t	8	4
<b>Total</b>		<b>217</b>	<b>100</b>
Valoración de respuesta	T otorga valoración afectiva-emocional (elogios)	1	1
	T otorga valoración efectiva a través de la aprobación de la respuesta	66	80
	T otorga valoración efectiva con feedback a la respuesta	16	19
<b>Total</b>		<b>83</b>	<b>100</b>

T: tutor; t: tutorado.

zarla autónomamente en un bajo porcentaje (13%) y fue necesario para estos casos el apoyo, la guía y el andamiaje de los tutores a través de la entrega de pistas (19%), pistas más enlace de ideas (15%) o solamente acoplamiento de planteamientos para alcanzar un consenso entre la pareja (15%). En la dimensión relación del texto con conocimientos previos, se destacó que, en una tercera parte de las actuaciones, los tutorados autónomamente establecieron una red de relaciones entre los contenidos del texto leído y sus conocimientos previos (36%). En el resto de las actuaciones, los tutores mediaron a través de diferentes tipos de pistas (19%), pistas y enlace de ideas (19%), y en menor grado solo con acoplamiento (15%). Respecto a la dimensión formulación de preguntas, referida a preguntas de carácter literal textual/reflexión, contenidas en el material de lectura, se evidenció que solo una tercera parte de los estudiantes pudieron resolver los interrogantes y alcanzar su respuesta de manera autónoma (28%). En el resto de los casos, se constató la intervención de los tutores con ayudas andamiadas para apoyar a los tutorados a través de la entrega de pistas (24%), pistas más enlace de planteamientos de am-

bos miembros (18%) y el acoplamiento de ideas (13%). Estas conductas promoverían la construcción de conocimiento y desafío cognitivo para tutores y tutorados, debido a que en cada situación el tutor ha debido ajustar la ayuda más efectiva para alcanzar el objetivo de la actividad. Se han identificado, en actuaciones aisladas de los segmentos, la entrega de la respuesta construida por parte del tutor. Finalmente destacamos una dimensión relacionada con la activación de la motivación, lo cual implica una predisposición hacia el texto y se relaciona con aspectos afectivos de los participantes en el contexto de aprendizaje de la lectura: la valoración de las respuestas por el tutor (tabla 7), como una contribución a la motivación del tutorado en alcanzar el objetivo y planear una respuesta correcta.

## Discusión

En relación con los posibles cambios evidenciados en los índices de comprensión lectora, el estudio cuantitativo concluye avances estadísticamente significativos para los estu-



diantes que formaban parte del grupo de intervención, a diferencia de los participantes del grupo de comparación. Por lo tanto, se acepta la primera hipótesis. Podemos atribuir las mejoras, en este caso, a las ayudas mutuas entregadas por los estudiantes durante el proceso de construcción de la comprensión lectora y las actividades planteadas en la hoja de actividad, a partir del texto incluido en el programa “Leemos en pareja”. Ello se relacionaría, como plantean Antoniu (2010) y Kesane y Ruiz (2010), con el desarrollo de estrategias de comprensión lectora que se promoverían de manera más efectiva a través de agrupaciones heterogéneas y métodos de aprendizaje cooperativos, en este caso la tutoría entre iguales.

En este sentido, se atribuye un papel a los mecanismos de mediación implementados por los tutores (entrega de pistas, acoplamiento, facilitación de pistas seguidas del enlace de ideas) en la mayoría de las dimensiones de análisis evidenciadas. Estas ayudas, ajustadas y permanentes, son entendidas como una participación guiada en la que el tutor colabora con su compañero en autorregular su conducta y su proceso de aprendizaje, y así influye en la construcción o reconstrucción del conocimiento, y los buenos tutores otorgan menos ayuda directa y más apoyos indirectos cuando los tutorados cometen errores o tienen dificultades (Roscoe & Chi, 2007).

En relación con las mejoras evidenciadas respecto al rol asumido, y a pesar de que para tutores y tutorados se evidencian incrementos en los índices de comprensión lectora respecto a sus mediciones iniciales, en el análisis intragrupal de rol, se puede concluir que asumir el rol de tutor en este caso tuvo mayor impacto para los estudiantes. En este caso, si bien se acepta la segunda hipótesis de mejora de los participantes independientemente del rol, la potencia del rol de tutor añade un dato de interés.

Si bien la explicación de mejora de los alumnos tutorados puede encontrarse en las ayudas andamiadas ajustadas y personalizadas, que las relaciones uno a uno permiten, la mejora de los alumnos tutores (con su mayor potencial) debería explicarse recurriendo a las investigaciones que atribuyen potencialidad de aprendizaje para quien cumple el rol de tutor, al tener que explicar, formular y cuestionar (preguntar y responder al tutorado), especialmente cuando lo hace a través de una construcción activa del conocimiento, alejándose de formatos unidireccionales o transmisivos (Roscoe, 2014; Roscoe & Chi, 2008; Galbraith & Winterbottom, 2011). Enseñar en formatos que estimulan la bidireccionalidad, como el que se ha planteado a través de “Leemos en pareja”, podría ser una oportunidad de aprendizaje para quien enseña, de modo que aprender enseñando se convierte en una buena práctica (Duran et al., 2011).

Además, la oportunidad de ejercer ambos roles, en el formato de la tutoría recíproca, podría aunar las ventajas del desarrollo de ofrecer y recibir explicaciones y cuestionamientos a través del intercambio de ayudas andamiadas dentro de las zonas de desarrollo y de enseñanza para los tutores (Roscoe, 2014). En este caso, la tercera hipótesis se rechaza, puesto que los distintos tipos de tutoría pueden influir en los resultados.

En relación con las estrategias de enseñanza promovidas deliberadamente por el programa a las que atribuimos un

papel en el reporte de los avances antes mencionados, destacamos que en el antes de leer podrían haber influido en la conciencia para activar ideas previas a la lectura y la capacidad de reflexionar sobre ello, entendidas como estrategias de regulación metacognitiva fundamentales en los procesos de comprensión y del aprendizaje en general (Calero, 2011; Carlson, Seipel & McMaster, 2014; McMaster, Espin & Van de Broek, 2014). Respecto al después de leer, las estrategias intentaban promover todos los niveles de comprensión, lo que permitiría a los alumnos llenar vacíos a través de la interacción constante entre ellos mismos y el texto y poniendo en marcha mecanismos para dar respuesta a las dificultades (McCallum et al., 2011).

Podemos concluir que la tutoría entre iguales se ha mostrado como una potente estrategia en el área de la comprensión lectora que, a través de diseños didácticos como “Leemos en pareja”, que involucran sesiones de trabajo bien estructuradas, incorporando estrategias respaldadas por la comunidad científica, contribuye a promover la competencia lectora y favorecer el afianzamiento de conductas dirigidas a la construcción conjunta de conocimientos entre los alumnos. Además, brinda a los profesores nuevas herramientas para potenciar la competencia lectora a través de la puesta en marcha de diversas estrategias de comprensión lectora.

## Apéndice A

### Ejemplo 1

Tutorado: “¿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).

Tutor: “¿A ti qué te gustaría hacer que no quieras perdértela?”

Tutorado: “Un partido de fútbol... jugar fútbol”.

Tutor: “¿En un equipo?”

Tutorado: “Sí”.

Tutor: “¡Pues ponlo!”

Tutorado: (comienza a escribir la respuesta en la hoja de actividad y repite) “Jugar al fútbol”.

Tutor: (añade) “En un equipo famoso”.

Tutorado: (repite) “En un equipo famoso”.

Extracto: Pareja 4, sesión 2/3.

### Ejemplo 2

Tutor: “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).

Tutorado: “La cubierta es lo de ahí, ¿no?” (mueve las manos indicando algo en el libro).

Tutor: “La cubierta es el libro” (destaca la portada de la imagen con su mano, haciendo movimientos circulares sobre la hoja de actividad) “¿dónde está el título y donde está el resumen!”.

Tutorado: “¡Ah!, es la cara del libro”.

Tutor: “¡Vale!, ¿en qué te fijas?, ¡En la primera cara!” (asiente con la cabeza) “Sí, ¿no?”.

Tutorado: (asiente).

Extracto: Pareja 8, Sesión 2/3.

**Ejemplo 3**

Tutor: “¿Sabes lo que es adquisición?”.

Tutorado: “No”.

Tutor: “Pues tener, eh... Cuando tú compras algo, lo tienes como tu adquisición” (hace gestos con las manos ejemplificando coger algo).

Tutorado: (asiente con la cabeza).

Tutor: “Lo has entendido, ¡vale!, y ahora otra palabra” (mira la hoja de actividad) “¡Pantanosal!”.

Tutorado: “De pantano”.

Tutor: (asiente con la cabeza y dice:) “Con mucha agua”.

Extracto: Pareja 7, sesión 2/3.

**Ejemplo 4**

Tutor: “¿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”.

Tutor: “Pues de las dos”.

Tutorado: “En todo, dices”.

Tutor: “Sí”.

Tutor: “¡Pues ponlo!”.

Tutorado: “¿Y tú en qué podrías participar?”.

Tutor: “Yo, en el del dibujo”.

Tutorado: “¿Y en el de la foto? ¿No?”.

Tutor: “No creo”.

Tutorado: (escribe la foto en la hoja de actividad).

Extracto: Pareja 2, sesión 2/3.

**Ejemplo 5**

Tutor: “¿Habéis estado alguna vez en un zoo?” (lee la pregunta de la hoja de actividad).

Tutorado: “Sí”.

Tutor: “Sí. ¿Qué opinión tenéis del estado de los animales en esos recintos?”.

Tutorado: “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”.

Tutor: “¿Entonces cuál te parecería mejor? ¿Que estuvieran en libertad?”.

Tutorado: “Sí, pero es que me parecen las dos bien, es que no sé”.

Tutor: “¿Pero tú qué prefieres, que estén en una jaula y que les den de comer? ¿Tú qué piensas?”.

Tutorado: “En libertad”.

Tutor: “Hombre, ¿a ti te gusta más estar por casa que por la calle con los amigos?”.

Tutorado: “No”.

Tutor: “Pues entonces a ellos también, ¿no?”.

Tutorado: “Sí”.

Tutor: “Entonces, ¿qué opinión tenéis del estado de los animales en los recintos?”.

Tutorado: “Que tendrían que estar en libertad”.

Tutor: (escribe la respuesta en la tablet pc).

Extracto: Pareja 10, sesión 3/3.

**Ejemplo 6**

Tutorado: “Si después de leer la información que te dan en el folleto, sigues teniendo alguna duda, ¿qué podrías hacer para solucionarlo? Eh... llamar al 976” (lee el número del folleto del telecabina).

Tutor: “Sí, llamar al teléfono o...”.

Tutorado: “O entrar en la página web”.

Tutor: “¡Muy bien!”.

Tutorado: (escribe la respuesta en la hoja de actividad).

Extracto: Pareja 4, sesión 3/3.

**Ejemplo 7**

Tutor: “¿Cuántos eran en total la familia de McBrown?” (lee la pregunta de la hoja de actividad).

Tutorado: “Pues, trece”.

Tutor: “¡Sí!”.

Tutorado: “Mmm...” (duda antes de escribir).

Tutor: “Trece, trece, ¡muy bien!”.

Extracto: Pareja 7, sesión 2/3.

**Referencias**

- Antoniou, F. (2010). Reading comprehension. En Boon, R., & Spencer, V. (Eds.), *Best practices for the inclusive classroom. Scientifically based strategies for success* (pp.155-186). Waco, TX: Prufrock Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V., & Flores, M. (2013). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology Education, 28*, 101-119. doi: 10.1007/s10212-012-0104-y
- Block, C., Parris, S., & Whiteley, C. (2008). CPMs: Helping primary grade students self-initiate comprehension processes through kinesthetic instruction. *Reading Teacher, 61*, 440-448.
- Borisov, C., & Reid, G. (2010). Students with intellectual disabilities acting as tutors: an interpretative phenomenological analysis. *European Journal of Special Needs Education, 25*, 295-309.
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Carrell, P., Pharis, B., & Liberto, J. (1989). Metacognitive strategy training for ESL Reading. *TESOL Quarterly, 23*, 647-678.
- Carlson, S., Seipel, B., & McMaster, K. (2014). Development of a new reading comprehension assessment: Identifying comprehension differences among readers. *Learning and Individual Differences, 32*, 40-53.
- Català, G., Comes, G., & Renom, J. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona, España: Graó.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En Fernández-Berrocal, P., & Melero, M. (Eds.). *La interacción social en contextos educativos* (pp.193-326). Madrid, España: Siglo XXI.
- Duran, D. (2010). Cooperative interactions in peer tutoring: Patterns and sequences in paired. *Middle Grades Research Journal, 5*, 47-60.
- Duran, D. (2014). *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid, España: Narcea.
- Duran, D. (Coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M., & Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Barcelona, España: Horsori.
- Duran, D., Blanch, S., Thurston, A., & Topping, K. (2010). Tutoría entre iguales recíproca y virtual para la mejora de habilidades lingüísticas en español e inglés. *Infancia y Aprendizaje, 33*, 209-222.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. Londres: Routledge Falmer.

- Flores, M., & Duran, D. (2013). Effects of peer tutoring on reading self-concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2, 297-324. doi: 10.4471/ijep.2013.29
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (2007). Increasing strategic reading comprehension with peer-assisted learning activities. En McNamara, D. (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies* (175-198). New York, NY: Psychology Press.
- Galbraith, J., & Winterbottom, M. (2011). Peer tutoring: what's in it for the tutor? *Educational Studies*, 37, 321-332.
- Glemborg, A.M. (1997). What memory is for. *Behavioral and Brain Sciences*, 20, 1-19.
- Good, T., & Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms*. New York, NY: Longman.
- Graesser, A. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. En McNamara, D., *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies* (3-26). New Jersey, NJ: Psychology Press.
- Graesser, A., D'Mello, S., & Person, N. (2009). Meta-knowledge in tutoring. En Hacker, D., Dunlosky, J., & Graesser, A., *Handbook of metacognition in education* (pp. 361-382). New York, NY: Routledge.
- Graesser, A., McNamara, D., & Louwerse, M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. En Sweet, A., & Snow, C. (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 82-98). New York, NY: Guilford Publications.
- Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Griffin, M., & Griffin, B. (1997). The effects of reciprocal peer tutoring on graduate students' achievement, test anxiety, and academic self-efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 65, 187-209.
- Holloway, J.H. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership*, 57, 80-82.
- Janssen, J., Kischner, F., Erkens, G., Kischner, P., & Pass, F. (2010). Making the black box of collaborative learning transparent: Combining process-oriented and cognitive load approaches. *Educational Psychology Review*, 22, 139-154.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379. doi:10.3102/0013189X09339057
- Kesane, I., & 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.
- Kintsch, W., & Rawson, K.A. (2005). Comprehension. En Snowling, M.J., & Hulme, C. (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell.
- Magliano, J., Trabasso, T., & Graesser, A. (1999). Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 91, 615-629.
- Maheady, L., Mallette, B., & Harper, G. (2006). Four classwide peer tutoring models: Similarities, differences, and implications for research and practice. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 65-89.
- Martín, Q., Cabero, M., & de Paz Santana, Y. (2008). *Tratamiento estadístico de datos con SPSS. Prácticas resueltas y comentadas*. Madrid, España: Thomson.
- McCallum, R., Krohn, K., Skinner, C., Hilton-Prillhart, A., Hopkins, M., Waller, S., & Polite, F. (2011). Improving reading comprehension of at-risk high-school students: the art of reading program. *Psychology in the Schools*, 48, 78-86. doi: 10.1002/pits.20541
- McMaster, K., Espin, C., & Van den Broek, P. (2014). Making connections: Linking cognitive psychology and intervention research to improve comprehension of struggling readers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29, 17-24. doi: 10.1111/ldrp
- McMaster, K., Fuchs, D., & Fuchs, L. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitation of peer-mediated instruction. *Reading and Research Quarterly*, 22, 5-25.
- McMaster, K., Van den Broek, P., Espin, C., White, M., Rapp, D., Kendeou, A., ... Carlson, S. (2012). Making the right connections: Differential effects of reading intervention for subgroups of comprehenders. *Learning and Individual Differences*, 22, 100-111. doi: 10.1016/j.lindif.2011.11.017
- Miller, D., Topping, K., & 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.
- OECD (2009). *Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris, Francia: OECD. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teacher* (3.ª ed.). New York, NY: Guilford.
- Roscoe, R. (2014). Self-monitoring and knowledge-building in learning by teaching. *Instructional Science*, 42, 327-351. doi: 10.1007/s11251-013-9283-4
- Roscoe, R., & Chi, M. (2008). Tutor learning: the role of explaining and responding to questions. *Instructional Science*, 36, 321-350.
- Roscoe, R., & Chi, M. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77, 534-574.
- Shegar, Ch. (2009). Buddy Reading in a Singaporean primary School: Implications for training and research. *RELJ Journal*, 40, 133-148.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Solé, I. (2011). *La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge* (Debats d'Educació, 24). Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill.
- Spörer, N., & 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.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25, 631-645.
- Topping, K., Miller, D., Thurston, A., McGavock, K., & Conlin, N. (2011). Peer tutoring in reading in Scotland: thinking big. *Literacy*, 45, 3-9.
- Topping, K., Thurston, A., McGavock, K., & Conlin, N. (2012). Outcomes and process in reading tutoring. *Educational Research*, 54, 239-258.
- Wheldall, K., & Colmar, S. (1990). Peer tutoring in low-progress readers using pause, prompt and praise. En Foot, H., Morgan, M., & Shute, R. (Eds.), *Children helping children* (pp. 117-134). Chichester, Reino Unido: John Wiley & Sons.