

ARTÍCULO ORIGINAL

# Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales

**Lidón Moliner Miravet\***  
*mmoliner@edu.uji.es*

**Marta Flores Coll\*\***  
*Marta.Flores@uab.cat*

**David Duran Gisbert\*\***  
*david.duran@uab.cat*

\*Universitat Jaume I

\*\*Universitat Autònoma de Barcelona

**RESUMEN.** Este artículo presenta una investigación sobre el programa *Bikoteka Irakurtzen*, basado en la tutoría entre iguales. Su objetivo es la mejora de la comprensión lectora a través de la creación de parejas y la asignación de los roles de tutores y tutorados en el alumnado. La investigación opta por el uso de un enfoque ecológico, combinando un diseño cuasi-experimental sin grupo de control con el análisis de contenido de entrevistas y grupos de discusión del estudiantado y del profesorado. Los resultados muestran mejoras en comprensión y autoimagen lectora que pueden ser explicadas a través de los datos obtenidos de forma cualitativa.

**PALABRAS CLAVE.** Tutoría entre Iguales, Aprendizaje Cooperativo, Competencia Lectora, Autoimagen Lectora

## Effects on improving language skills and reading self-image through a peer tutoring program

**ABSTRACT.** This article presents a study on the effects of the Basque-language the *Bikoteka Irakurtzen* programme, based on peer tutorials, which aims to improve reading comprehension by getting students into pairs and assigning them the roles of tutors and tutees. The study adopts an ecological approach by combining a quasi-experimental design without a control group and a content analysis of the interviews and discussion groups conducted with the students and teachers. The results show gains in reading comprehension and self-image which are explained by qualitative data.

**KEYWORDS.** Peer Tutoring, Cooperative Learning, Linguistic Competence, Self-Image as a Reader

---

Fecha de recepción: 8/2/2011 · Fecha de aceptación: 7/6/2011  
Dirección de contacto:  
Lidón Moliner Miravet  
Departamento de Educación  
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Jaume I  
Avda. de Vicent Sos Baynat, s/n 12071 Castelló de la Plana

## 1. INTRODUCCIÓN

Las escuelas inclusivas han reorganizado sus aulas teniendo en cuenta una serie de cambios metodológicos, estratégicos y organizativos necesarios para poder atender a todo el alumnado y para hacer más efectivo el aprendizaje. Estas aulas se gestionan de forma que sea posible una educación en la diversidad, donde se desarrollan propuestas didácticas que estimulan y fomentan la participación de todo el alumnado (Arnáiz, 2004). De este modo se crean contextos educativos que, lejos de considerar la diversidad como un problema, ven las diferencias como oportunidades de aprendizaje y a los iguales como recursos que permiten el enriquecimiento de las aulas. Cuando hablamos de iguales, hacemos referencia a personas que comparten un estatus o unas características similares, en este caso alumnos (Topping y Ehly, 1998). En la escuela inclusiva, los iguales aprenden unos de otros en formatos interactivos estructurados, alrededor de contenidos curriculares que comportan cooperación (Villa, Thousand y Nevin, 2010). Por razones obvias, en este marco educativo se torna esencial el aprendizaje cooperativo: convierte la heterogeneidad en un elemento positivo, potencia las habilidades psicosociales y de interacción, y utiliza el potencial de los iguales, en este caso los propios alumnos y alumnas, como motor para el aprendizaje (Duran y Monereo, 2005).

Pero más allá del respaldo que le conceden los autores más relevantes del movimiento para la educación inclusiva (Ainscow, 1999; Stainback y Stainback, 1999; Echeita, 2006), los beneficios más comunes que se citan en la literatura son: el aprendizaje de competencias académicas, el fomento de actitudes positivas hacia el aprendizaje, el profesorado y la escuela, el desarrollo de una imagen más positiva de sí mismo o el establecimiento de un clima de confianza y enriquecimiento mutuo entre tutor y tutorado (Topping, 1988; Goodland y Hirst, 1990; y Gordon, 2005).

La difusión de buenas prácticas es un mecanismo esencial que permite dar a conocer a la comunidad educativa iniciativas que muestran cómo estas formas de organizar y gestionar el trabajo en las aulas son posibles. En este estudio presentamos una experiencia de aprendizaje entre iguales que se centra en la competencia lectora en euskera, materializada en el programa *Bikoteka Irakurtzen*. El programa se basa en la tutoría entre iguales, método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica, derivada de la adopción del rol de tutor y de tutorado respectivamente, con un objetivo común, conocido y compartido que se logra a través de un marco de relación planificado por el profesorado (Duran y Vidal, 2004). Las prácticas de tutoría entre iguales distinguen dos tipos de tutoría, en función de la edad de sus participantes, reflejados ambos en la experiencia que aquí desarrollamos: la *cross-age tutoring*, donde el tutor es el alumnado de mayor edad; y la *same-age tutoring*, en la cual la dinámica se realiza con alumnado perteneciente a la misma edad (o curso). Concretamente, dentro de este último tipo aparecen dos modalidades diferenciadas, la fija, donde no existe un intercambio de roles, y la recíproca, donde el tutor y el tutorado podrán alternar los dos papeles a lo largo de las sesiones.

Revisados los conceptos clave y las modalidades de la tutoría entre iguales, pasamos a la descripción de *Bikoteka Irakurtzen*. Este programa se implantó durante el curso académico 2009-10 y surgió a partir de la impartición de diversos talleres de formación sobre el programa *Llegim en parella* (Leemos en pareja) (Duran y otros, 2011) y a partir de las demandas de los centros de asesoramiento del profesorado que solicitaron formación específica sobre aprendizaje cooperativo. Esta situación propició que se creara la primera red que trabajaba las competencias lingüísticas a través de la tutoría entre iguales y que contaba con un total de 11 centros tanto de titularidad pública como concertada. Nueve de ellos pertenecían a Educación Primaria y participaron 568 alumnos y 27 maestros (1º, 2º, 3º, 4º y 6º), y los restantes a Secundaria que contaron con un total de 96 alumnos y 6 profesores (1º y 3º de la ESO).

*Bikoteka Irakurtzen* tiene como objetivo prioritario mejorar la competencia lectora en euskera a través de actividades de lectura en voz alta y comprensión lectora, en parejas de alumnos

(Duran y otros, 2009). A partir de las propuestas de Topping (2001) y Gordon (2005), algunos de los elementos clave que configuran el programa son: la creación de las parejas, la formación inicial, las actividades y la evaluación. En primer lugar, el profesorado constituye las parejas siguiendo unos criterios básicos. En la *cross-age tutoring* se recomienda que la diferencia entre ambos roles no sea demasiado grande (máximo dos cursos) para potenciar el aprendizaje tanto de tutores como de tutorados. Con la *same-age tutoring*, si se opta por la modalidad fija, se seguirá el apunte anterior con una distancia de competencias constante en el conjunto de parejas, y en el caso de la recíproca el nivel de competencias ha de ser similar. Todas estas indicaciones permiten ajustes a las características y contextos concretos.

En segundo lugar, la formación de las dos figuras que participan en el programa es clave: docentes y alumnado. El profesorado adquiere las nociones básicas sobre la tutoría entre iguales y los materiales que componen el programa mediante una formación semipresencial (Duran y Flores, 2008) con tres sesiones presenciales. Cuenta con el soporte de un aula virtual en la que se ofrecen las indicaciones para el seguimiento óptimo del programa, se plantean las dudas surgidas de la puesta en marcha y se comparte la elaboración de materiales. Un factor de éxito que puede prevenir posibles desventajas de la tutoría es la formación del alumnado (Greenwood, Carta y Kamps, 1990). Para ello, a partir de tres sesiones, tutores y tutorados conocen las bases del aprendizaje entre iguales, consensuan los roles que se van a desarrollar, aprenden la secuencia de actividades y las técnicas para manejar durante las sesiones y se familiarizan con los materiales de apoyo.

El tercero de los elementos son las actividades básicas. Las sesiones se organizan a partir de tareas que se apoyan en hojas de actividades, muy estructuradas al principio, con el fin que ambos miembros de las parejas sepan en todo momento qué deben hacer. Progresivamente se va transfiriendo el control al alumnado, con la posibilidad de que vayan ajustando las sesiones a su ritmo y dando la oportunidad a los tutores a que sean ellos mismos los que elaboren las hojas de trabajo para los tutorados. Las actividades giran sobre la lectura y la comprensión de textos variados del entorno del alumnado. En la fase de lectura, el alumnado empieza activando los

conocimientos previos sobre el texto, después pasa a la lectura en voz alta, con diferentes estadios: primero la lectura del tutor que sirve de modelo de pronunciación y entonación, en segundo lugar la lectura conjunta o en eco (tutor y tutorado leen el texto en voz alta, y el tutor marca la velocidad, la pronunciación y la entonación), finalizando con la lectura del tutorado utilizando la técnica PPP (Pausa, Pista, Ponderación) (Whendall y Colmar, 1990). Una vez leído el texto por ambos miembros de la pareja, se realizan las actividades de comprensión, donde se responde a cuestiones relacionadas con la lectura. En ellas se incluyen preguntas literales, inferenciales y profundas sobre el significado del texto. Finalmente, de forma quincenal, las parejas valoran su progreso acordando y consensuando aquello que se ha de mejorar y anotando también los logros obtenidos mediante una pauta de evaluación.

Bien es sabido que la lectura es uno de los pilares básicos que conforman el currículum escolar y contribuye de forma decisiva en la autonomía de las personas. En este estudio queremos indagar sobre dos variables que están directamente implicadas en este proceso: la competencia y la autoimagen lectora.

En el proyecto PISA (PISA/OCDE, 2009) se define la competencia lectora como la capacidad de comprender y utilizar los textos escritos y de reflexionar e implicarse personalmente en los mismos con la finalidad de lograr los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. Tomando en consideración algunas de las estrategias básicas necesarias para que el alumnado comprenda los textos (activar y aportar sus conocimientos previos, guiar la atención sobre las informaciones esenciales o elaborar inferencias como interpretaciones, hipótesis y conclusiones) (Solé, 1992), los materiales del programa *Bikoteka Irakurtzen* han sido creados bajo estas perspectivas. Los efectos de la tutoría entre iguales en el desarrollo de estas competencias lingüísticas han sido revisados en nuestro contexto (Duran y Monereo, 2008) y a nivel internacional. Neddenriep, Skinner, Wallace y McCallum (2009) encuentran diferencias significativas a favor del grupo que lleva a cabo la tutoría entre iguales en dos variables, la fluidez y la comprensión lectora. Son muchas las investigaciones desarrolladas por Topping que respaldan mejoras significativas en la

competencia lectora cuando se trabaja a partir de dos estructuras: pensar en pareja (*paired thinking*) y leer en pareja (*paired reading*) (Topping, 2003; Topping y Bryce, 2004). Las investigaciones con alumnos con más necesidades de ayuda (como Sutherland y Zinder, 2007) también reportan mejoras en la lectura.

Por su parte, la otra variable objeto de estudio, el autoconcepto académico, es entendido como la representación que el alumnado construye de sí mismo como aprendiz, con habilidades y limitaciones para afrontar el aprendizaje en el contexto escolar (Duran y Moreneo, 2008). Esta variable parece tener una influencia decisiva en la manera en que el alumnado se acerca al aprendizaje y a su propio rendimiento, al ser entendida como un autoconcepto académico básico (Marsh, 1990). Su importancia es enorme puesto que no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que la persona posee de sí mismo, y en particular, de su propia competencia académica (Esnaola, Goñi, Madariaga, 2008). El aprendizaje cooperativo, y por ende la tutoría entre iguales, podría funcionar como un programa indirecto de mejora del autoconcepto, tal como sugieren Miller y Morgan (2006).

El reto es aprender a compartir la capacidad mediadora (la capacidad de enseñar), con nuestros alumnos ofreciéndoles oportunidades de enseñar a sus compañeros, organizados de tal forma que ellos también aprendan –aprendan enseñando– (Duran, 2009) y convertir así las diferencias individuales de nuestros alumnos en verdaderas oportunidades de aprendizaje.

### 1.1 Objetivo de la investigación

La investigación analiza los datos del programa *Bikoteka Irakurtzen* basado en la tutoría entre iguales, de carácter recíproco y fijo, entre alumnado tanto de primaria como de Secundaria de diferentes centros situados en Euskadi. Las preguntas de investigación que guían el estudio son:

-¿Qué efectos tiene la tutoría entre iguales en la competencia lectora del alumnado?

-¿Qué efectos tiene la tutoría entre iguales en la autoimagen lectora del alumnado?

Se recogerán datos pretest y postest de comprensión y autoimagen lectora y se analizarán según el tipo de tutoría (recíproca y fija), y en este último según el rol desempeñado (tutor y tutorado). Se esperan hallar diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos de forma general para todo el alumnado, para todas las modalidades de tutoría y para ambos roles, experimentando mejoras en estas variables una vez desarrollado el programa; dichas diferencias se interpretarán a través de un análisis cualitativo de los datos provenientes de la percepción de los participantes para identificar elementos explicativos.

## 2. MÉTODO

### 2.1 Participantes

El estudio contó con una muestra de 340 alumnos, 165 mujeres y 175 hombres. Del total de participantes, el 82,4% pertenecía a Educación Primaria y el resto a Secundaria. Los centros de Educación Primaria que participaron en el programa fueron: Karmengo Ama, Gainzuri, Talaia, Aitxuri, Toki-Alai y Cristóbal Gamón; y de Educación Secundaria: Langaiz y Urretxu. Respecto a las modalidades de tutoría, de los 8 centros, 4 adoptaron la fija (una de ellas con alumnado de diferentes niveles, 4º y 6º de Primaria) y 4 la recíproca. Respecto al profesorado tomaron parte 16 docentes, uno por aula que llevaron a la práctica todo el programa: formación inicial del alumnado, gestión de las sesiones de tutoría y evaluación del alumnado. En la Tabla 1 presentamos un resumen de los datos más relevantes del alumnado participante:

| Centro | Curso               | Tipo de tutoría | Alumnado participantes |           |       |
|--------|---------------------|-----------------|------------------------|-----------|-------|
|        |                     |                 | Tutores                | Tutorados | Total |
| 1      | 3º de Primaria      | Fija            | 14                     | 14        | 28    |
| 2      | 3º Primaria         | Fija            | 15                     | 16        | 31    |
| 3      | 4º y 6º de Primaria | Fija            | 13                     | 13        | 26    |
| 4      | 1º ESO              | Fija            | 9                      | 9         | 18    |
| 5      | 2º Primaria         | Recíproca       |                        |           | 49    |
| 6      | 3º y 4º de Primaria | Recíproca       |                        |           | 125   |
| 7      | 6º de Primaria      | Recíproca       |                        |           | 21    |
| 8      | 3º de ESO           | Recíproca       |                        |           | 42    |

Tabla 1. Participantes en el programa *Bikoteka Irakurtzen*

## 2.2. Diseño

La investigación que presentamos sigue las recomendaciones de multiplicidad metodológica recomendada para el estudio del aprendizaje entre iguales (Janssen, Kirschner, Erkens, Kirschner y Paas, 2010), utilizando el enfoque cuasi-experimental para detectar si se producen cambios en las variables objeto de estudio; complementado con el enfoque cualitativo de análisis de las percepciones del alumnado y el profesorado respecto al programa, para dar cuenta de esos cambios.

Se ha utilizado un enfoque ecológico, trabajando en un entorno real de aula. El diseño cuasi experimental es de tipo pretest postest en el que no se ha utilizado grupo control, debido al carácter ecológico comentado. Las intervenciones en forma de innovaciones educativas en centros escolares dificultan y plantean problemas éticos, al uso de grupos de control. Además, la segunda generación de estudios sobre aprendizaje cooperativo (Fernández y Melero, 1995) sostiene que, mostrado el efecto de esta metodología en relación a otras (con estudios comparativos entre grupos), conviene ahora centrarse en los datos del proceso que pueden ayudar a explicar éstos, sobre los que se sabe ya que el aprendizaje cooperativo influye.

Las variables dependientes corresponden a la competencia lectora y a la autoimagen lectora. Los centros, una vez realizada la formación inicial pertinente, fueron los que decidieron y optaron por la modalidad de tutoría, fija o recíproca.

La información extraída a través de esta metodología cuantitativa se enriquecerá con el

análisis cualitativo de las percepciones y las aportaciones que alumnado y docentes realizan sobre el programa, con el fin de explicar dichos cambios.

## 2.3. Procedimiento

Respecto al procedimiento del programa, el profesorado, las familias y el alumnado fue formado en la tutoría entre iguales. Las parejas se conformaron de acuerdo a los criterios referentes a las competencias académicas comentadas con anterioridad, en la recíproca éstas debían ser similares y en la fija con una distancia homogénea entre las distintas parejas. En la formación inicial se explicó al alumnado que actuaría de tutor y/o tutorado y que aprendería enseñando al tutorado a mejorar en la lectura y también aprendería gracias a las ayudas que recibiría de los compañeros. Los tutores debían preparar las hojas de actividades previamente en sus hogares, y en las sesiones de clase guiar y orientar a su pareja detectando los errores y empleando la técnica PPP (Pausa, Pista, Ponderación). La estructura de actividades de las hojas del programa siempre era la misma: antes de leer, lectura, comprensión lectora y actividades complementarias. El profesorado confeccionó dicho material, ofreciendo en las últimas sesiones la posibilidad a los tutores de diseñar hojas para sus compañeros, con su supervisión. Los centros trabajaron entre 20 y 22 sesiones distribuidas en dos sesiones de 30 minutos semanales durante un periodo de tres meses, en el curso 2009-10.

## 2.4. Instrumentos y análisis

Los instrumentos que se utilizaron para recoger los datos del estudio se describen a continuación:

-Prueba sobre evaluación de la comprensión lectora ACL. Se aplicó la prueba de Català, Comes y Renom (2001) que plantea preguntas de comprensión sobre textos de diferentes géneros a partir de 24 y 36 ítems dependiendo del nivel del alumnado, con una fiabilidad KR-20 de 0,83.

-Prueba de Autoimagen lectora elaborada a partir de la propuesta de Cassany, Luna y Sanz (1994). A través de 8 a 16 preguntas de tres y cinco opciones (dependiendo del nivel educativo) se recoge la visión que el estudiantado posee sobre su imagen como lector (Ejemplos de ítems: *¿Me gusta leer?*, *¿Qué es lo que más me cuesta leer?*, *¿Me siento satisfecho/a mientras leo?*).

Con el fin de complementar la información obtenida a través de estas pruebas se realizaron grupos de discusión con el alumnado y entrevistas semiestructuradas con el profesorado al finalizar la experiencia. A través de estos dos procedimientos pretendíamos obtener información de primera mano de los implicados en el programa. Todos ellos fueron registrados en una grabadora digital y fueron transcritos al finalizar los mismos con el fin de recoger fielmente sus aportaciones. Los informantes que participaron en los grupos de discusión fueron un total de 35 alumnos pertenecientes a 3º, 4º y 6º de Primaria y a 1º de Educación Secundaria. La duración de los mismos fue de aproximadamente 30 minutos y se indagó sobre una serie de aspectos clave cómo: mejoras experimentadas, ventajas de la lectura en pareja, proceso de detección de errores, o nivel de satisfacción. Para evitar posibles interrupciones, los grupos de discusión se desarrollaron en diversas aulas de los propios centros donde, en esos momentos, no se estaba impartiendo docencia. Las sillas se acomodaron formando un círculo y la mecánica que se siguió fue la siguiente: la entrevistadora presentó los objetivos que se pretendían con la dinámica, seguidamente el alumnado verbalizó en voz alta sus nombres, y a continuación se lanzaron las preguntas con objeto de que los informantes fueran respondiendo. Su carácter no directivo permitió que los participantes trataran la temática en un ambiente distendido y debatieran y conocieran puntos de vista diferentes a los suyos posibilitando la reflexión sobre sus propias percepciones.

Por su parte, se realizaron entrevistas semiestructuradas con el profesorado. Este tipo de

entrevistas pueden definirse como una conversación con una finalidad, donde previamente se han planificado el tipo de ámbitos sobre los que versarán las cuestiones, y están organizadas mediante la formulación y la respuesta a una serie de preguntas buscando descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como las creencias, pensamientos o los valores (Buendía, 1998). Éstas se llevaron a cabo con una muestra representativa de los docentes participantes. Se recogieron las opiniones de dos parejas de docentes de cada uno de los centros de los alumnos seleccionados. El criterio de elección fue que representaran, por una parte, a todos los niveles educativos participantes, la tipología de los centros, y por otra, las modalidades de tutoría desarrolladas: fija y recíproca. El guión que se utilizó para evaluar sus percepciones sobre el programa versó sobre las mismas cuestiones recogidas en los grupos de discusión con el alumnado. Acordamos el encuentro previamente y acudimos a los centros en el horario en el que el profesorado estaba disponible. Las entrevistas se llevaron a cabo en sus propias aulas y tuvieron una duración aproximada de una hora.

Para el procesamiento y análisis de la información recogida a través de los diferentes instrumentos se empleó el programa SPSS 18.0. Se realizó un análisis de contenido de la información en los grupos de discusión y en las entrevistas utilizando el MaxQda como herramienta de ayuda a la estructuración de datos y la categorización de los mismos.

### 3. RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados más destacados de esta investigación, según las variables objeto de estudio y combinando la información cuantitativa con la cualitativa.

#### 3.1 Comprensión lectora

Con la finalidad de analizar el impacto del programa *Bikoteka Irakurtzen* se efectuó un contraste de medias. En la Tabla 2 se presentan las medias, la desviación típica y el nivel de significación general de la comprensión lectora para todos los centros y modalidades.

|                     | Test          | Re-test       | Significación |
|---------------------|---------------|---------------|---------------|
| Comprensión lectora | 51.22 (20.63) | 58.97 (21.11) | .000          |

Tabla 2. Media, desviación típica y nivel de significación ACL

Los resultados indican que la comprensión lectora aumentó significativamente para todo el alumnado participante en el programa ( $t=-7.411$ ,  $gl=332$ ,  $p=.000$ ). Por tanto, podemos concluir que se producen mejoras en dicha variable una vez realizada la tutoría entre iguales.

Según el profesorado entrevistado, los alumnos, tanto si eran tutores como tutorados, mejoraron su nivel de comprensión después de realizar las sesiones del programa, ya que éste les ayudó a profundizar en el conocimiento de los textos y de los recursos textuales utilizados habitualmente que favorecen la comprensión. Así, el profesorado comenta que los alumnos aprendieron *“La distinción de textos en cuanto a su tipología y ámbito de uso, algunos géneros textuales, algo de sus características formales (estructura), el papel de los títulos, la importancia de los conocimientos previos a la hora de comprender los textos, contextualizar el vocabulario (sinonimia textual), algunos fenómenos semánticos basados en el lenguaje figurado o la connotación; algunos aspectos sobre la puntuación y la cohesión en los textos”* (M1). Otro profesor señala: *“Aprendieron a leer con algo más de atención las preguntas y los textos, la importancia del uso de un conector u otro, la importancia de realizar las pausas de la lectura en el momento adecuado, la existencia de preguntas “trampa”; que hay que prepararse más allá de las apariencias, si se quiere ayudar de verdad al tutorado; que hay que pedir ayuda si se necesita, pero no antes: antes hay que intentarlo; que hay que ofrecer ayuda, pero tampoco antes: el tutorado tiene que intentarlo; que hay que hacerse entender y, por tanto, utilizar la lengua con propiedad, esforzarse en hablar bien, de forma clara y exacta; que hay que tener paciencia”* (M2).

Por su parte, el alumnado mostró consciencia de las mejoras que experimentaron en la lectura. Opinaron que ahora entonaban y pronunciaban de forma adecuada, y poseían una velocidad lectora más fluida. Así, dicen: *“Sí, hemos mejorado a entonar, a pararnos en los puntos, a ir un poco más rápido, a hacerlo más rápido, a no tardar tanto y así, eso mucho”*(A4). Ello fue refrendado por el profesorado entrevistado. Por ejemplo: *“Mejoraron la pronunciación y entonación al leer”* (M2).

La propia dinámica de las sesiones propició esta situación. Por ejemplo, cuando el tutor realizaba la primera lectura consideraban que era un modelo y referente de lectura que entonaba y pronunciaba correctamente. Además, si existía alguna palabra difícil, como ya la habían oído de antemano, no les costaba tanto volver a repetirla: *“(…) y después ya no leía tan lento, leía un poco más rápido porque al principio se lo había leído en la cabeza y entonces ya sabía leerlo más o menos”* (A2).

Si llevamos a cabo un análisis cuantitativo más detallado de los datos, observamos cómo centrándonos en el alumnado que ha realizado, por una parte la tutoría fija, y por otra la recíproca (Tabla 3), encontramos diferencias estadísticamente significativas para esta misma variable entre el pretest y el postest en ambas modalidades ( $t=-5.787$ ,  $gl=97$ ,  $p=.000$ ;  $t=-4.951$ ,  $gl=234$ ;  $p=.000$ ) respectivamente. A partir de estos resultados, podemos pensar que las mejoras que aparecen en la competencia lectora en el alumnado se producen con independencia del tipo de tutoría.

|           | Test          | Re-test       | Significación |
|-----------|---------------|---------------|---------------|
| Fija      | 48.92 (25.30) | 62.09 (23.39) | .000          |
| Recíproca | 52.18 (18.31) | 57.66 (20.00) | .000          |

Tabla 3. Media, desviación típica y nivel de significación ACL según tipo de tutoría

Indagando en la tutoría recíproca, cuando pedimos al alumnado que recordara cuando desarrollaba el papel de tutorado, apuntaron que las preguntas de comprensión lectora les resultaban, en ocasiones, algo complejas de resolver, pero que gracias a las ayudas recibidas por los tutores las completaban de forma exitosa. Para poder dar con la solución sus compañeros les ofrecían pistas. Algunos de los ejemplos que aportaron sobre las mismas fueron: señalar el párrafo, formular algún ejemplo, u ofrecer un listado de posibles alternativas de respuestas para que eligieran de entre ellas la correcta, animándoles a seguir intentándolo. La actuación del tutor, en ese papel de ayuda andamiada, es explicada así: *“Pues diciéndole por donde está ese párrafo y así por donde está esa respuesta y más o menos diciéndole que tampoco era tan difícil y que tiene que intentarlo hasta que lo encuentre”* (A6).

Asimismo, los profesores también detectan ese papel mediador de los tutores, brindando ayuda pedagógica a través de la guía y el ofrecimiento de pistas a sus compañeros tutorados: *“El tutor siempre tiene que recordar que ayudar no es dar las respuestas, que a veces el propio tutorado le exige, sino sugerir, ofrecer las pistas para hacerlo”* (M3); o bien: *“Los tutores se han dado cuenta de que hay que preparar bien el trabajo con antelación, para poder hacer el trabajo mejor. La mayor dificultad fue el de ofrecer más de una pista, ya que los tutorados, si no acertaban a la segunda, exigían la respuesta”* (M4).

Respecto a los aprendizajes realizados, los tutores (tanto en tutoría fija como recíproca), consideraban que los tutorados mejoraban al finalizar el programa. Apuntaron que entonaban, se paraban en los puntos y comas, e iban a una velocidad adecuada, sin cometer errores. Por ejemplo: *“Sí, porque al haber estado tantos días pues ya lo hacían mejor, ya sabían cómo leerlo despacio, entonando o así...”* (A20).

En el papel de tutorado, piensan que también mejoraban, ya que intentaban no cometer ningún error, además comentaron que ya dominaban la lectura, porque la habían practicado en la misma sesión en varias ocasiones y eso les facilitaba el trabajo, dándoles seguridad. Un alumno nos lo dice así: *“Al principio, al haber hecho la primera lectura, luego ya, sí, al haber hecho tantas veces, que hacíamos tres veces, primero leía el profesor,*

*después el eco y después solo, ahí nos sabíamos como era casi el texto”* (A12). Y añade: *“e intentábamos no hacer fallos y si tú ves que igual tú ibas muy rápido, ibas a hacer alguna mal te paras un poco, te frenabas, igual si vas leyendo así muy rápido, muy rápido pues vas y ves que, tú piensas que vas a hacer alguna mal pues no lo haces tan rápido, frenas un poco y lo haces más despacio en la lectura, porque si no, así no aprenderemos mucho”* (A30).

Los profesores también relatan las ventajas del aprendizaje entre iguales para los alumnos con más dificultades de aprendizaje y destacan sus mejoras y progresos: *“Los alumnos con dificultades se ven integrados en el proceso y su progresión es positiva”* (M3).

Por su parte, el alumnado que desarrolló la tutoría fija, y concretamente el rol de tutor, señaló que la lectura en eco ayudó al tutorado a conseguir una velocidad y ritmo adecuado, incluso ralentizándolo, como en este caso: *“mi tutorada leía un poquito rápido, entonces como yo leo un poquito más despacio le ayudé un poco a llevar el ritmo porque si no, no se le entendía mucho”* (A6).

En la misma línea, los tutorados apuntan que, la primera lectura realizada por los tutores, les era de gran utilidad puesto que les permitía entender el texto y después realizar las actividades de comprensión de forma correcta: *“Pues entendíamos el texto, y después leíamos mejor”* (A15); *“...sí, porque cuando él estaba leyendo si tú... si había alguna palabra que no entendieras, la podías preguntar y eso”* (A3).

Los propios tutores opinan que también aprendieron y mejoraron desde que iniciaron el programa, tanto en la lectura como en la comprensión de los textos. Empezando por la intencionalidad de la lectura: *“Yo creo que, cuando a veces leía rápido, leía sí, pero creo que no me enteraba de nada, ahora sé que es mejor leer despacio y comprender bien todo”* (A32). El profesorado entrevistado también destacó la implicación y participación de los alumnos tutores en la preparación de las sesiones: *“Llama la atención la responsabilidad con que se toma su papel el alumno tutor”* (M2); y subrayaron algunas de las habilidades sociales que tuvieron que desarrollar para poder llevar a cabo su labor como tutores: *“Aprender a ponerse en lugar del otro”* (M4); *Aprendieron a asumir la*

*responsabilidad de tener que enseñar a un igual, aceptando las limitaciones que pudiera tener” (M3); “Ha valido también para fomentar la paciencia con algunos tutorados” (M1).*

Continuando con el análisis cuantitativo, los datos evidencian los relatos expresados por el alumnado. Si dentro de la tutoría fija

distinguimos entre los dos roles participantes, observamos cómo existen diferencias significativas tanto en los tutores ( $t=-3.066$ ,  $gl=49$ ,  $p=.004$ ), como en los tutorados ( $t=-5.126$ ,  $gl=47$ ,  $p=.000$ ). Así pues, se puede concluir que el programa ha sido efectivo para la mejora de la comprensión lectora para ambos papeles.

|                 | Test          | Re-test       | Significación |
|-----------------|---------------|---------------|---------------|
| <b>Tutor</b>    | 56.25 (22.23) | 63.69 (22.59) | .004          |
| <b>Tutorado</b> | 41.28 (26.26) | 60.43 (24.32) | .000          |

Tabla 4. Media, desviación típica y nivel de significación ACL para rol (Tutor/Tutorado)

### 3.2 Autoimagen lectora

Para poder comprobar el impacto del programa en la autoimagen lectora se llevó a cabo

un contraste de medias. Los resultados generales obtenidos para esta variable se presentan en la Tabla 5.

|                   | Test          | Re-test       | Significación |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|
| <b>Autoimagen</b> | 65.22 (13.01) | 68.66 (13.36) | .000          |

Tabla 5. Media, desviación típica y nivel de significación de Autoimagen

Los datos revelan que la autoimagen lectora aumentó significativamente para todo el alumnado participante ( $t=-4.740$ ,  $gl=326$ ,  $p=.000$ ). Se puede concluir que se produce una mejora y un aumento significativo en dicha variable una vez realizado el programa.

Un análisis más profundo de las puntuaciones obtenidas en las dos modalidades, fija y recíproca permite entrever situaciones semejantes para ambos grupos. En primer lugar, para la tutoría recíproca se pueden observar diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest ( $t=-3.982$ ,  $gl=228$ ,  $p=.000$ ). Por tanto, todo parece indicar que, probablemente, existe una mejora de la autoimagen lectora después de participar en el programa en tutoría recíproca y tener la oportunidad de desarrollar ambos roles.

Los mismos maestros declararon que el hecho de haber realizado la tutoría recíproca permitió que todos los alumnos participantes mejoraran su autoimagen como lectores y ello parece haber influido positivamente en la mejora de su autoestima. Así comentan: *“Hemos trabajado de forma recíproca. Todos han trabajado igual, y creemos (y nos han confirmado los padres) que ha servido para mejorar la autoestima de todos” (M1); “La subida de autoestimas, la adquisición de responsabilidad, el ver otra forma de trabajar...” (M3).*

Del mismo modo, los datos para la tutoría fija muestran resultados similares, evidenciándose diferencias significativas para esta modalidad ( $t=-2.601$ ,  $gl=97$ ,  $p=.011$ ). Tal y como puede observarse, las medias en el postest (69.56) aumentan respecto al pretest (66,62).

|                  | Test          | Re-test       | Significación |
|------------------|---------------|---------------|---------------|
| <b>Fija</b>      | 66.62 (13.06) | 69.56 (14.74) | .011          |
| <b>Recíproca</b> | 64.62 (12.97) | 68.27 (12.74) | .000          |

Tabla 6. Media, desviación típica y nivel de significación Autoimagen según tipo de tutoría (Fija/Recíproca)

El profesorado de la tutoría fija destacó cómo el programa había servido para aumentar el autoconcepto y la autoimagen como lectores de tutores y tutorados: “*El programa ha influido en mejorar su imagen como lector/a*” (M1).

Por su parte, y retomando de nuevo la información obtenida en la tutoría recíproca, el alumnado toma conciencia de que no sólo puede ser ayudado, sino que también puede ofrecer ayuda. Apuntaron que realizando los dos papeles aprendían y consideraban que de los compañeros se podía aprender, porque se podían compartir los conocimientos “*(...) porque unos saben unas cosas y otros saben otras*” (A15). Precisamente, el alumnado opinaba que se trataba de compartir el conocimiento y las explicaciones de forma

mutua independientemente del rol que desempeñaran: “*Pues si igual yo no entiendo una cosa, pues yo le explico, o él me explica y así podemos decir las cosas que creemos que son o así*” (A23).

También el profesorado apoyó este intercambio de conocimientos y avaló la mejora de la comunicación y empatía a lo largo del desarrollo del programa: “*Que también se puede aprender de y con los compañeros*” (M2); “*El programa sirvió también para mejorar la comunicación con sus compañeros*” (M3).

Siguiendo con los datos cuantitativos, y con la tutoría fija, si vamos más allá, veremos qué es lo que ocurre si diferenciamos cada uno de los roles (Tabla 7).

|                 | Test          | Re-test       | Significación |
|-----------------|---------------|---------------|---------------|
| <b>Tutor</b>    | 67.33 (11.68) | 70.39 (14.91) | .043          |
| <b>Tutorado</b> | 65.89 (14.44) | 68.70 (14.66) | .112          |

Tabla 7. Media, desviación típica y nivel de significación Autoimagen para tutorías fijas según rol (Tutor/Tutorado)

Respecto al alumnado que ha desarrollado el papel de tutor hallamos diferencias estadísticamente significativas ( $t=-2.077$ ,  $gl=49$ ,  $p=.043$ ), existe un aumento de las medias entre el pretest y posttest (67.33 y 70.39, respectivamente) para esta variable. Por el contrario, si revisamos las puntuaciones de los tutorados no ocurre lo mismo, no encontramos diferencias significativas entre ambos momentos ( $t=-1.619$ ,  $gl=47$ ,  $p=ns$ ). A pesar de que las medias sufren un aumento entre el pretest y el posttest (65.89 y 68.70 respectivamente) éste no puede considerarse significativo.

Los tutores mejoran su imagen, son conscientes de este hecho y se conciben a sí

mismos como buenos lectores. Están seguros de cómo deben leer el texto y de que lo harán correctamente: “*Al leer yo primero, el tutorado sabe más o menos como tiene que leerlo, la entonación, y todo... (...) Y si hay alguna palabra distinta y los tutores la pronunciamos bien, pues el tutorado lo pronunciará igual y lo hará bien*” (A33).

A pesar de estas mejoras, parece prevalecer una visión tradicional en las percepciones aportadas por los tutores, donde las oportunidades de desarrollo recaen sobre todo en el compañero tutorado, aunque ellos son conscientes de su aprendizaje de una forma más modesta: “*Tú también igual aprendes un poco, pero el tutorado*

*más porque es mejor recibir la ayuda de un amigo porque como que te explica mejor, en tu lenguaje y eso... Le enseñan a él” (A25).*

Por su parte, los tutorados puede que no mejoren su imagen de manera significativa, porque atribuyen parte de sus éxitos a las ayudas que les ofrecen los tutores. Es decir, atribuyen la responsabilidad de la mejora de la competencia lectora al compañero que ha dirigido el proceso, a quien se le otorga el rol de experto. Si bien no tienen dudas respecto a haber aprendido del tutor, no parecen estar seguros de lo mismo para ellos: “¿El tutor aprendió? Sí... Supongo. No lo sé... a enseñarle cosas al tutorado” (A18).

Los profesores destacaron también los cambios actitudinales detectados en alumnos con algunas dificultades ante la responsabilidad de desempeñar el rol de tutor: “*En el caso de un alumno con dificultades, sobre todo cuando le tocaba desarrollar el rol de tutor, un hermano mayor (también alumno del centro) le ayudaba en la preparación de los textos. En este caso la mejoría ha sido manifiesta, sobre todo en la actitud de este alumno” (M1).*

Y también en el rol de tutorados: “*En el caso de alumnos con dificultades, se han sentido muy motivados en el papel de tutores, y también han estado a gusto en el papel de los tutorizados. Han aceptado muy bien la ayuda, y han trabajado todos muy a gusto” (M2).*

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha dicho, el propósito de esta investigación no era comparar los efectos de la tutoría entre iguales con otros métodos pedagógicos, sino insertos en la nueva generación de estudios sobre aprendizaje cooperativo (Fernández y Melero, 1995), indagar los factores que explican su efectividad. Por ello, y por el carácter ecológico de la investigación (respetando el proceso de innovación de los centros) no se utilizaron grupos de control, asumiendo que las diferencias encontradas pueden deberse, al menos, en parte a la tutoría entre iguales. Esto hace que, los resultados obtenidos, aunque prometedores, deben ser considerados con ciertas precauciones.

Los resultados parecen haber confirmado la primera hipótesis del trabajo, obteniendo mejoras en la comprensión lectora, para todo el alumnado,

con independencia del tipo de tutoría (recíproca o fija) y del rol asumido (tutor o tutorado). Es decir que, tanto el grupo que participó en la modalidad de tutoría recíproca como el de la tutoría fija, y dentro de este subtipo, tanto tutores como tutorados, han incrementado su comprensión de textos. Ello concuerda con los estudios preliminares del programa llevados a cabo en catalán y castellano, anteriormente referenciados; y está en consonancia con las revisiones de las investigaciones sobre la influencia de la tutoría entre iguales en el desarrollo del rendimiento académico (Maheady, Harper y Malette, 2001; y Topping y Ehly, 1998). Asimismo, los resultados muestran coherencia con las revisiones de resultados de esta metodología en distintos formatos (*cross* y *same age*) y dominios (Roscoe y Chi, 2007), que señalan la importancia de la formación inicial del alumnado, y la necesidad de una interacción altamente estructurada en el sí de la pareja, tal como la intervención presentada ha hecho. Por otro lado, las investigaciones sobre comprensión lectora también han demostrado que no es suficiente con reservar un espacio de lectura “tradicional” para el desarrollo de esta competencia lingüística, sino que lo que afecta a su desarrollo es la actuación consistente del docente, ayudando a entender el texto en su totalidad (Block, Parris, Reed, Whiteley y Claveland, 2009). Éste es el papel que hacen los alumnos tutores en una estructura de interacción privilegiada uno a uno. Esta situación permite una monitorización y un ajuste de las ayudas, facilitando el aprendizaje del tutorado y del mismo tutor, al tener que reflexionar para ofrecer dichas ayudas (Juel, 1996; Klinger, Vaughn, 1996; Mathes y Fuchs, 1994). Los resultados de esta investigación pueden enriquecer el conocimiento de la tutoría entre iguales como instrumento para la comprensión lectora en euskera.

Respecto a la segunda de las variables objeto de estudio, la autoimagen lectora, los resultados obtenidos confirman parcialmente lo esperado. Se produce un aumento estadísticamente significativo para los alumnos de la tutoría recíproca, y para el alumnado que ha tenido la oportunidad de ejercer el rol de tutor en la tutoría fija. Por el contrario, tal y como se desprende de los resultados, el alumnado que ha desempeñado el papel de tutorado en el grupo de la modalidad fija, si bien ha visto aumentada sus medias, este incremento no puede ser considerado significativo. A pesar de la dificultad en su

medida y de su complejidad, este componente del autoconcepto académico merece especial atención por su importancia en el éxito de las tareas escolares.

Las revisiones de trabajos sobre aprendizaje cooperativo detectaban cambios en dimensiones de la autoestima, siempre y cuando las intervenciones sean lo suficientemente prolongadas en el tiempo (Johnson y Johnson, 1990; Slavin, 1996). En el estudio que se ha presentado, la intervención era idéntica para ambos, por lo cual debemos recurrir a las interpretaciones de los propios participantes para explicar lo ocurrido. Los profesores reportaban percepción de mejora en la autoestima, tanto para la tutoría fija como para la recíproca. Esta situación es consistente con una revisión sobre los efectos que la tutoría entre iguales posee sobre esta dimensión, la cual sostiene que cuantitativamente no quedaba demostrada una influencia tan potente como la que provenía de los datos de las percepciones subjetivas del profesorado, y por tanto de análisis de corte más cualitativo (Cohen, Kulik y Kulik, 1982).

Las percepciones del alumnado, sin embargo, aportan más luz al tema objeto de estudio. Los tutorados, con puntuaciones potencialmente mejorables, no las incrementaban porque era el tutor, el experto en lectura, quien les ayudaba. En cambio, la alternancia de roles permite la construcción de una expectativa de aprendizaje para ambos al poder intercambiar el papel de ofrecer y recibir ayudas. Este resultado, que coincide con trabajos previos para el autoconcepto escritor (Duran y Monereo, 2008), podría modificarse quizás si el profesorado ayudara a los alumnos a comprender (a través de la formación inicial) que el alumnado que ejerce el rol de tutor también ha tenido que llevar a cabo un proceso de aprendizaje y ha experimentado el papel de tutorado en la preparación de las hojas de actividades.

Aunque únicamente se recogieron datos relativos a la comprensión lectora del euskera y a la autoimagen como lector, a partir de las entrevistas con el profesorado y de los grupos de discusión con el alumnado se puso de manifiesto la potencialidad de la tutoría entre iguales sobre otras dimensiones. Los participantes apuntaron mejoras en aspectos tales como las habilidades sociales, la comunicación o la responsabilidad. Si bien hay que tener en cuenta que estas

percepciones provienen de la mirada de los informantes y no fueron contrastadas mediante ninguna prueba, están en consonancia con estudios previos sobre el tema en cuestión (Dion, Fuchs y Fuchs, 2005; Nath y Ross, 2001).

Los centros escolares son espacios privilegiados para utilizar las diferencias en las habilidades lingüísticas, buscando interlocutores más y menos avanzados, que pueden aprender ofreciendo o recibiendo ayudas (Hickey, 2007). Precisamente, la tutoría entre iguales crea ese escenario de enseñanza-aprendizaje y, en nuestro caso, ha permitido potenciar el uso del euskera en el seno de las propias aulas como medio de interacción entre el alumnado.

Partiendo de las limitaciones metodológicas ya planteadas, y a falta de más investigaciones en este contexto, este estudio preliminar abre nuevos horizontes y pone de manifiesto, una vez más, la gran potencialidad del alumnado como mediador del aprendizaje. Esperamos que, resultados prometedores como los presentados, ayuden al profesorado a incorporar metodologías como la tutoría entre iguales, que utilizan pedagógicamente las diferencias entre los alumnos y que movilizan su capacidad para ofrecerse ayudas mutuas. En este sentido, la respuesta positiva que ha tenido este programa en Euskadi ha permitido aumentar las zonas y los centros de actuación y, a día de hoy, contamos con un total de 35 centros que han iniciado la experiencia en el curso 2011-12. Se trata, en definitiva, de convertir las aulas en comunidades de aprendices, donde los alumnos no sólo aprenden de los profesores, sino también de los apoyos pedagógicos que se ofrecen, bajo la supervisión de éstos.

#### NOTA

1. Este artículo se ha realizado a partir de una estancia de investigación predoctoral becada por el Plan de Promoción de la Investigación Fundació Caixa-Castelló Bancaixa 2010, durante los meses de junio y julio en la Universidad Autónoma de Barcelona.
2. Los autores quieren expresar su agradecimiento a los centros que han participado en la puesta en marcha del programa *Bikoteka Irakurtzen*, especialmente a los ocho de los que presentamos resultados,

y los Berritzegunes de Irún y Ordizia que amablemente colaboraron con nosotros.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Falmer.
- Arnáiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*. 7 (2), 25-40.
- Block, C., Parris, S., Reed, K., Whiteley, C. y Claveland, M. (2009). Instructional Approaches that significantly increase Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 2, 262-281.
- Buendía, L., Colás, M.P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Català, G., Comes, G. y Renom, J. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó
- Cohen, P., Kulik, J. y Kulik, C. (1982). Educational Outcomes of Tutoring: A meta-analysis of Findings. *American Research Journal*. 29 (2), 237-248.
- Dion, E., Fuchs, D. y Fuchs, L. (2005). Differential effects of peer-assisted learning strategies on students' social preference and friendship making. *Behavioral Disorders*. 30 (4), 421-429
- Duran, D. (coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la comprensión lectora*. Barcelona: Horsori
- Duran, 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.
- Duran, D. (coord.). (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: Publicacions de l'ICE de la UAB.
- Duran, D. y Flores, M. (2008). Xarxa Llegim en parella, centres que treballen junts per introduir innovacions educatives. *Perspectiva escolar*, 324, 23-31.
- Duran, D. y Monereo, C. (2008). The Impact of peer tutoring on the improvement of linguistic competence, self-concept as a writer and pedagogical satisfaction. *School Psychology International*. 29 (4), 481-499.
- Duran, D. y Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interactions in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning & Instruction*, 15, 179-199
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a práctica*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 179-194.
- Fernández, P. y Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Goodland, S. y Hirst, B. (1990). *Exploring in peer tutoring*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gordon, E. (2005). *Peer Tutoring. The teacher's resource guide*. USA: Scarecrow Education.
- Greenwood, C.R., Carta, J. y Kamps, D. (1990). Teacher-mediated versus Peer mediated instruction: a review of advantages and disadvantages. En H.C. Foot, M.J. Morgan y R.H. Shute. (comps), *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Hickey, T. (2007). Children's language networks in minority language immersion: What goes in may not come out. *Language and Education*, 21 (1), 46-65.
- Janssen, J., Kirschner, F., Erkens, G., Kirschner, P. y Paas, F. (2010). Making the black box of collaborative learning transparent: Combining process-oriented and cognitive load approaches. *Educational Psychology Review*, 22 (2), 139-154.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1990). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Juel, C. (1996). What makes literacy tutoring effective?. *Reading Research Quarterly*, 31 (3), 268-289.
- Klingner, J. y Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *Elementary School Journal*, 96 (3), 275-293.
- Maheady, L., Harper, G.F. y Malette, B. (2001). Peer-Mediated instruction and interventions and students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 22, 4-14.
- Marsh, H. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh-Shevelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 623-636.

- Mathes, P. y Fuchs, L. (1994). The efficacy of peer tutoring in reading strategies for students with mild disabilities: A best-evidence synthesis. *School Psychology Review*, 23 (1), 59–80.
- Miller, D. y Morgan, T. (2006). Positive self-worth is not enough: some implications of a two-dimensions model of self-esteem for primary teaching. *Improving schools*, 9 (1), 7-16.
- Nath, L. R. y Ross, S. M. (2001). The influence of a peer-tutoring training model for implementing cooperative groupings with elementary students. *Educational Technology Research and Development*, 49 (2), 41-56.
- Neddenriep, C., Skinner, C., Wallace, M. y McCallum, E. (2009). ClassWide Peer Tutoring: Two Experiments Investigating the Generalized Relationship Between Increased Oral Reading Fluency and Reading Comprehension. *Journal of applied school psychology*, 25 (3), 244-269.
- PISA/OCDE. (2009). *Competència lectora: marc conceptual per a l'avaluació PISA 2009*. Barcelona: Generalitat de Catalunya
- 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.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Slavin, R. (1996). Research for the Future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need To Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Sutherland, K.S. y Snyder, A. (2007). Effects of Reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behaviour of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 15 (2), 103-118.
- Topping, K. (1988). *The peer tutoring handbook. Promoting cooperative learning*. Cambridge: Brookline Books
- Topping, K. (2001). *Peer Assisted Learning. A practical guide for teachers*. Newton: Brookline Books.
- Topping, K. (2003). *Read On evaluation*. [www.dundee.ac.uk/fedsoc/research/projects/readon/evaluation](http://www.dundee.ac.uk/fedsoc/research/projects/readon/evaluation) (Consultado el 20/08/10)
- Topping, K. y Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ & Londres, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Topping, K. y Bryce, A. (2004). Cross-age peer tutoring of reading and thinking: Influence on thinking skills. *Educational Psychology*, 24, 595-621.
- Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A. (2010). *Collaborating with Students in Instruction and Decision Making*. Thousand Oaks (CA): Corwin.
- Whendall, K. y Colmar, S. (1990): Peer tutoring in Low-progress Readers Using Pause, Prompt and Praise. En H. Foot, M. Morgan y R. Shute, *Children Helping Children*. Chichester: John Wiley and Sons.