

Leemos en pareja: desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales

Marta Flores Coll¹
David Durán Gisbert²

259

Palabras clave: competencia lectora, comprensión lectora, autoconcepto lector, implicación familiar, aprendizaje entre iguales, tutoría entre iguales, educación inclusiva.

Resumen

Leemos en pareja es un programa educativo basado en la tutoría entre iguales, con implicación familiar, para la mejora de la competencia lectora, especialmente la comprensión y el autoconcepto lector.

Los objetivos principales del programa se dirigen a mejorar la competencia lectora de los alumnos, a ofrecer al profesorado un método inclusivo, la tutoría entre iguales, para promover la diversidad como un valor positivo para el aprendizaje y potenciar la participación familiar en las tareas escolares.

El programa, basado en la tutoría entre iguales, organiza los alumnos en parejas: uno actúa como tutor –y aprende ayudando a su compañero– y el otro actúa como tutorado –y aprende gracias a la ayuda personalizada que le ofrece el compañero tutor. Además se ofrecen recursos a las familias para que actúen de tutores de lectura de sus hijos o hijas, desde el hogar, enriqueciendo así la implicación familiar en el aprendizaje escolar.

Los resultados de investigación indican una mejora de la comprensión lectora de todos los alumnos participantes; una evolución positiva del autoconcepto lector, especialmente en los alumnos que ejercen el rol de tutores; y un incremento superior de las mejoras detectadas de los alumnos que también siguen el programa con sus familias.

¹ Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Marta.Flores@uab.cat.

² Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). David.Duran@uab.cat .

El programa, impulsado por el *Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales* de la UAB (<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es>), se organiza en redes virtuales de centros brindando la posibilidad de formación de profesorado para promover su implementación en los centros y facilitar el intercambio de experiencias y materiales. Actualmente existen cuatro redes de profesorado en España (Cataluña, Aragón, Baleares y Euskadi) y una en Chile; con un total de 126 centros participantes.

Los materiales están publicados en castellano (Horsori), catalán (ICE de la UAB) y en euskera (Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco).

Introducción

Leemos en pareja es un programa educativo impulsado por el *Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI)* de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es>) y adherido a SINTE - equipo de investigación consolidado – (<http://www.sinte.es/websinte/>). El programa se basa en la tutoría entre iguales: parejas de personas, ninguna de ellas profesor profesional de la otra, que aprenden a través de una actividad estructurada y combina la tutoría entre alumnos y la tutoría familiar.

Antecedentes

260 El programa *Leemos en pareja* (Duran y otros, 2011; Duran y otros, 2009) es fruto del trabajo de investigación y práctica escolar, que se inició en el CEIP Riera de Ribes (Cataluña) durante el curso 2005-06 en una experiencia piloto (Duran y Oller, 2006; Duran, Oller y Utset, 2007). Esta primera experiencia dio pie en el siguiente curso, 2006-07, a la creación de una red de profesorado que favoreciera la implementación del programa en los centros interesados, ofreciendo formación y a su vez apoyo mutuo para garantizar un cierto nivel de éxito que permitiera la sostenibilidad del programa y su incorporación como práctica habitual del centro.

Desde el curso 06-07 hasta la actualidad, las redes de profesorado y centros de *Leemos en pareja* han ido ampliando sus participantes y zonas de desarrollo dentro y fuera del territorio español. En la actualidad, gracias a las tres redes activas en España (Cataluña, Euskadi y Aragón) y la red de Chile, contamos con 126 centros implicados, que con su experiencia y trabajo constante han permitido introducir la tutoría entre iguales en las aulas e investigar las potencialidades del programa en contextos diversos (lenguas distintas, centros de diferentes tipos y niveles educativos).

Objetivos

El objetivo principal del programa es favorecer el desarrollo de la competencia lectora de todos los alumnos participantes, como elemento clave del éxito escolar, a partir de la tutoría entre iguales implementada tanto entre alumnos en el centro educativo, como en el ámbito familiar. Para hacerlo posible, se trabaja con *Hojas de Actividades* que estructuran la interacción entre las parejas en dos aspectos: la lectura en pareja y la comprensión lectora.

Otros objetivos también fundamentales del programa son: poner al alcance del profesorado metodologías inclusivas; desarrollar nuevas didácticas para la enseñanza de la lengua; fomentar la capacidad de cooperación entre el alumnado; y potenciar la implicación familiar en las tareas escolares.

Fundamentación conceptual

El programa se asienta en tres bases conceptuales: la tutoría entre iguales, la implicación familiar y la competencia lectora.

Tutoría entre iguales

La interacción entre alumnos estructurada adecuadamente, como hacen los métodos de aprendizaje cooperativo (Monereo y Duran, 2002), es un motor de aprendizaje significativo. La cooperación, aprender a cooperar, es un aprendizaje funcional ya que constituye una competencia clave para la sociedad democrática del conocimiento (Ritchen y Salganik, 2003). Asimismo, el uso del aprendizaje cooperativo, permite reconocer las diferencias entre los alumnos y usarlas pedagógicamente para producir aprendizaje, deviniendo así una estrategia instruccional de primer orden para la educación inclusiva, convirtiendo las diferencias en un aspecto positivo y valioso (Ainscow, 1991) para alcanzar los objetivos propuestos.

La intervención del profesorado es clave para fomentar la cooperación ya que no es suficiente con agrupar a los alumnos y esperar que, de manera espontánea, éstos cooperen. Se requiere formación de los participantes, una estructura que promueva la interacción y compartir el objetivo de aprendizaje para propiciar espacios que favorezcan la cooperación.

La tutoría entre iguales, como método cooperativo, parte de un diseño inicial altamente estructurado que, a medida que se practica, puede ajustarse a cada situación de aprendizaje y amoldarse a las necesidades de los alumnos. Se basa en la creación de parejas de alumnos que tienen una relación asimétrica que se produce debido a la adopción por parte de cada miembro de la pareja de uno de los dos roles que se proponen: tutor y tutorado.

Así pues definimos la tutoría entre iguales como un método de aprendizaje cooperativo que propone la creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica que comparten un objetivo común, conocido y compartido que se logra a través de un marco de relación planificado por el profesorado (Duran y Vidal, 2004). En estas condiciones, los alumnos se ofrecen ayudas pedagógicas ajustadas y personalizadas que hacen posible el aprendizaje de los dos miembros de la pareja durante la realización de la actividad de comprensión lectora que se propone efectuar en cada sesión.

261

La potencial efectividad de la tutoría entre iguales se explica por dos razones según el rol desarrollado. Por una parte, el tutorado, alumno menos experto, aprende porque recibe una ayuda ajustada y permanente de su compañero tutor dentro de la zona de desarrollo próximo. Melero y Fernández (1995) señalan mejoras académicas para los tutorados. Una investigación llevada a término por Good y Brophy (1997) destaca a su vez que los alumnos tutores pueden ser buenos mediadores para sus compañeros destacando algunas de las ventajas que muestran frente a los adultos como son el compartir un marco de experiencia y lenguaje próximos y ser recientes aprendices del mismo objetivo lo que les hace conocer muy bien dónde pueden hallar las dificultades sus compañeros tutorados y, por lo tanto, dónde ofrecer los apoyos y andamiajes necesarios.

A su vez, los tutores, alumnos más expertos, al prepararse para enseñar (estructurando la información, tomando responsabilidades y reflexionando para convertirla en conocimiento) e interactuar con el tutorado, tienen a su alcance diversas oportunidades para aprender (Annis, 1983 y Biswas y otros, 2005). Cortese (2005) señala a su vez que el modelo bidireccional que promueve establecer un diálogo con el aprendiz es el que genera más oportunidades para aprender a través de enseñar.

La tutoría entre iguales es ampliamente utilizada en muchos países (bajo la denominación de *Peer Tutoring*), en todos los niveles educativos y áreas curriculares y recomendada por expertos en educación –como la Agencia Europea para la Educación Especial o la UNESCO (Topping, 2000)- como una práctica altamente efectiva para una escuela de calidad para todos. Algunos autores la sitúan entre las diez prácticas más efectivas (Walberg y Paik, 2000) o como un recurso que, combinado con otras, es calificado como “la forma de instrucción más efectiva” (Madden y otros, 1991, 594).

Implicación familiar

El segundo componente del programa es el apoyo familiar a la lectura llevado a cabo desde el hogar. La implicación activa de las familias tiene una influencia positiva sobre el éxito escolar de los hijos/as (Powell y otros, 2010; Lam y otros, 2009; Sénéchal, 2006). Martínez (1992) revisa los estudios sobre

la temática y concluye que cuando las familias participan activamente en el centro escolar, sus hijos incrementan el rendimiento académico y, además, el centro mejora la calidad de enseñanza.

Esta influencia positiva ha llevado a los centros escolares a favorecer los mecanismos de comunicación con las familias y a ofrecer variadas formas de participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje (Palacios, 1997).

Distintos estudios (Ofsted, 2001; Nailing, 2010) destacan también beneficios positivos asociados a la participación familiar en diversos aspectos del currículo escolar (acelerando el desarrollo del habla; mejora del rendimiento académico en matemáticas y lengua; mejoras en la conducta y en los valores; incremento de la confianza y la autoestima; conciencia del aprendizaje a lo largo de la vida; y desarrollo del gusto por el aprendizaje colaborativo). Así como mejoras relacionadas también con aspectos no académicos (Nailing, 2010) asociadas a las expectativas y creencias; estructura de aprendizaje, recursos disponibles, ambiente familiar facilitador, las prácticas parentales y la implicación familiar en la disponibilidad de ayuda en las tareas escolares.

Cuando se establecen relaciones significativas con la escuela, las familias tienen más posibilidades de sentirse competentes para ayudar a sus hijos e hijas y a sentirse más incluidos en la comunidad, favoreciendo así una mayor implicación y satisfacción de las familias (Ma, 2008). Por estas razones, es necesario ofrecerles recursos para poder estimular y acompañar a sus hijos en el aprendizaje con el objetivo de favorecer la creación de ambientes familiares que promuevan en los niños y jóvenes el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y la generación de expectativas de éxito escolar (Martínez, 2004).

Para facilitar la colaboración entre el profesorado y las familias en el ámbito de la lectura es importante que se den pautas desde la escuela para enseñar a leer para favorecer que el apoyo familiar sea eficaz (Al-Momani y otros, 2010). Valdebenito y Duran (2010) destacan por su parte que las familias que cuentan con la colaboración de la escuela pueden asumir el rol de tutores de lectura de sus hijos, suponiendo un apoyo fundamental para la mejora de la comprensión lectora. Concluyen en su estudio que los alumnos con más necesidades de apoyo encuentran en la tutoría familiar un buen soporte para el logro de nuevos aprendizajes.

Podemos encontrar ejemplos de tutorías familiares en diversos ámbitos (Topping y Hogan, 1999; Duran y Blanch, 2007; Topping y Bramford, 1998). Todos estos programas obtienen resultados muy satisfactorios que llevan a considerar interesante la influencia de las familias en el desarrollo de las competencias básicas escolares dotándolas de una estructura de interacción y apoyada en materiales específicos para generar aprendizajes.

Competencia lectora

La competencia lectora comprende un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que se construyen a lo largo de la vida en los diferentes contextos y comunidades en los que el individuo interviene y participa y en la que el lector toma un papel protagonista reflexionando e interpretando el significado del texto. Tomando en consideración las aproximaciones hechas por la OECD (2009) y Mullis, Kennedy, Martin y Sainsbury (2006), la competencia lectora consistiría en la habilidad y la actitud de cada individuo para construir significados a partir de textos escritos contando con la implicación y el compromiso necesarios para desarrollar el conocimiento, el potencial y el gozo personal y poder participar plenamente en la sociedad.

La comprensión lectora es la base de la competencia lectora. Para poder entender un texto es imprescindible poner en marcha determinados procesos psicológicos que permitirán construir los significados que el texto sugiere e interactuar con él.

Para Solé (2001) leer es comprender; y comprender es construir la interpretación de un texto. Para ello, se requiere un lector activo que realice un esfuerzo cognitivo para poder procesar la información y atribuir significado a lo que lee, teniendo en cuenta los conocimientos previos del lector, la motivación y los objetivos de la lectura. En este sentido, Castelló (2002) y Liesa y Castelló (2004), destacan los diferentes niveles y matices de profundidad que se pueden extraer de un mismo texto teniendo en cuenta el bagaje del propio lector (referido no sólo a los conocimientos lingüísticos sino también del mundo en general) y de las limitaciones del texto; enfatizando la perspectiva construc-

tiva de la comprensión a partir del uso de estrategias para poder gestionar y regular los procesos interactivo y dialéctico que se establecen entre el lector y el texto.

El aprendizaje de la lectura y de las estrategias necesarias para realizarla, requieren una enseñanza deliberada bien sea con un maestro o con un lector más competente. Desde la perspectiva interactiva de la lectura, la actuación del mediador es clave ya que interviene durante el proceso de lectura para generar la actividad mental constructiva del aprendiz y que éste pueda acceder de manera progresiva a la construcción autónoma de significados cada vez más enriquecidos de cualquier tipo de texto. Por eso, algunos autores destacan como imprescindible ofrecer una instrucción formal y explícita de las estrategias de lectura que incluyan la monitorización de la comprensión, el aprendizaje cooperativo y la formulación de preguntas con retroalimentación inmediata (Jiménez y O'Shanahan, 2008).

La actividad de lectura compartida estructurada a partir de la Hoja de Actividad para guiar la interacción de la pareja, propicia el cambio desde la interacción subjetiva establecida entre el lector y el texto, hacia la interacción intersubjetiva entre la pareja de alumnos y el texto (Valls, Soler y Flecha, 2008). Esta interacción con la pareja ofrece oportunidades para desarrollar la reflexión metacognitiva, que se constituye como una importante mediadora para el éxito y para alcanzar un alto nivel de aprendizaje (De Backer, Van Keer y Valcke, 2012). El conocimiento metacognitivo es un predictor significativo de la comprensión lectora (Roeschl-Heils, Schneider y Van Kraayenord, 2003). La metacognición juega un papel fundamental en la formación de lectores competentes y se concibe como un proceso complejo formado por dos dimensiones relacionadas: el conocimiento y la regulación metacognitiva. A su vez, el conocimiento metacognitivo se desglosa en tres factores: variables personales, variables tarea y variables estrategias. Las variables personales se construyen con los conocimientos que el estudiante posee de sí mismo como lector (autoconcepto y autoeficacia). Según Mandelman, Tan, Kornilov, Sternberg y Grigorenko (2010) en la formación del autoconcepto interviene un factor interno metacognitivo que junto con los factores externos (el entorno y los demás significativos) conformarían la construcción del autoconcepto. Así, según estos autores, el propio conocimiento metacognitivo crea una información interna del autoconcepto que se combina con la información proveniente del exterior para crear el propio autoconcepto.

La configuración multidimensional del autoconcepto se consolida en recientes investigaciones (Dabbagh, 2011) sugiriendo una organización jerárquica entre las dimensiones que lo conforman que pierden estabilidad a medida que se desciende de nivel. El autoconcepto lector, ubicado en un nivel intermedio, es relativamente estable por lo que requiere mayor tiempo de consolidación para poder detectar los cambios que se produzcan. Por eso, algunas revisiones de estudios sobre aprendizaje cooperativo detectan cambios en estas dimensiones siempre que las intervenciones sean prolongadas en el tiempo (Johnson y Johnson, 1990; Slavin, 1996).

Teniendo en cuenta que los procesos de pensamiento metacognitivo son normalmente internos y difíciles de observar es necesario que los contextos de aprendizaje faciliten su verbalización para hacerlos visibles y poder compartirlos y aprender de los demás. Ante esta evidencia, la tutoría entre iguales se erige como un buen contexto para poder explicitar las estrategias metacognitivas del proceso lector y contribuir a la construcción del autoconcepto lector.

Descripción de *Leemos en pareja*

Se constituye por un conjunto de actuaciones, procedimientos y materiales, para que a partir de la apropiación a los intereses y los contextos propios, los centros educativos implicados puedan fácilmente generar actuaciones innovadoras que faciliten el logro de los objetivos antes mencionados.

Para garantizar el éxito de la intervención, cada grupo de agentes que conforman el sistema educativo, recibe una formación previa en el rol a asumir; nos referimos a alumnos y alumnas, familias y profesores. Es así como los alumnos o alumnas son formados en el rol de tutores o tutorados; las familias serán instruidas como tutoras de lectura de sus hijos; y los profesores serán los encargados de formar a los demás agentes, elaborar el material de trabajo y garantizar el desarrollo de las sesiones de lectura, de acuerdo a un guión previamente establecido.

Tras la formación inicial, el programa se desarrolla en veinticuatro sesiones de lectura en el aula y veinticuatro sesiones de lectura en el hogar, para las familias que deseen participar voluntariamente. Su periodicidad está referida a dos sesiones de trabajo por semana, durante media hora y a lo largo de un trimestre (12 semanas), tanto en la escuela como en el hogar. Durante las sesiones de lectura, el material utilizado serán las *hojas de actividades*, antes mencionadas que estructuran la interacción de las parejas.

Las sesiones se componen de: 1) Lectura en pareja: con actividades previas a la lectura que implican diversas estrategias: objetivos de lectura, activación de conocimientos previos, elaboración de hipótesis; lectura del texto por parte del tutor como modelo de lectura, lectura conjunta y lectura del tutorado con la técnica PPP (Burns, 2006; Wheldall y Colmar, 1990); 2) Comprensión del texto: con comprobación de hipótesis iniciales, identificación de ideas principales y formulación y resolución de preguntas de comprensión de todo tipo: literales, de reorganización/síntesis, inferenciales y de comprensión profunda o crítica; 3) Lectura expresiva por parte del tutorado. Cada cuatro sesiones, además, se realiza una autoevaluación de la pareja que plantea actividades de reflexión y revisión de los avances realizados y promueve la reflexión metacognitiva que posibilita plantear objetivos de mejora para las siguientes sesiones. Esta organización de trabajo en el aula se repetirá en el hogar entre el alumno/a y tutor familiar. Las actividades complementarias en el hogar facilitan que la pareja pueda alargar el espacio de diálogo conjunto entre padre o madre e hijo/a.

Investigaciones realizadas al entorno de *Leemos en pareja*

Con el fin de conocer potencialidades, evaluar efectos y ayudar a mejorar su desarrollo para poner la tutoría entre iguales a disposición del banco de recursos metodológicos del profesorado, se han realizado distintas investigaciones que han permitido detectar los efectos del programa y analizar los elementos del proceso que pueden haber sido los potenciadores de los cambios detectados. Para ello, las investigaciones realizadas combinan el diseño cuasiexperimental (para detectar los cambios), con enfoques cualitativos basados en datos recogidos durante el proceso (para explicarlos).

Los resultados obtenidos muestran mejoras en la comprensión lectora del alumnado y en el autoconcepto lector de los alumnos tutores, objetivos esenciales del programa. Se constata también la efectividad de la implicación familiar sobre la mejora de la comprensión del alumnado que la recibe, que es –dato preocupante– principalmente el que ya parte de mejor nivel.

A modo de conclusiones, los resultados muestran potencialidad de un programa educativo que puede ayudar a los maestros y a las escuelas a sacar provecho pedagógico de las diferencias entre alumnos y a abrir vías efectivas de participación familiar. La mejora en la comprensión lectora (Valdebenito y Duran, 2010; Moliner, Flores y Duran, 2011; Blanch, Duran, Valdebenito y Flores, 2012; Duran y Flores, en prensa; Valdebenito y Duran, en prensa, a y c), en la fluidez lectora (Valdebenito y Duran, en prensa, b) y en el autoconcepto lector (Moliner y otros, 2011; Duran y Flores, en prensa), como componentes de la competencia lectora hace pensar en la efectividad de la innovación. Se señalan también aspectos a mejorar, como la necesidad de promover de forma más explícita mecanismos de mejora del autoconcepto lector. El componente voluntario de la implicación familiar muestra una forma efectiva de participación de las familias en el desarrollo curricular de sus hijos e hijas, enriqueciendo los instrumentos de relación familia-escuela, a menudo muy centrados en la participación de las familias dentro de la escuela. Sin embargo, se hace urgente hallar formas de animar las familias de los alumnos con menor nivel de comprensión lectora –seguramente las que más se beneficiarían de la participación en el programa– a tomar parte de él (Blanch y otros, 2012). Finalmente, la coherencia entre desarrollar contextos de aprendizaje entre iguales, ya sean alumnos, profesores o centros escolares, se muestra muy potente para poner en marcha procesos de innovación educativa que sean sostenibles, de forma que acaben incorporándose en las actuaciones habituales de las comunidades educativas implicadas.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- Al-Momani, I. A., Ihmeideh, F. M., y Naba'h, A. M. A. (2010). Teaching reading in the early years: Exploring home and kindergarten relationships. *Early Child Development and Care*, 180 (6), 767-785.

- Annis, L. F. (1983). The processes and effects of Peer Tutoring, *Human Learning*, 2, 39-47.
- Biswas, G., Schwartz, D., Leelawong, K., y Vye, N. (2005). Learning by teaching: a new paradigm for educational software. *Applied Artificial Intelligence*, 19, 363-392.
- Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V. y Flores, M. (2012). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology of Education*, Online First™, 9 February 2012. DOI: 10.1007/s10212-012-0104-y
- Burns, E. (2006). Pause, prompt and praise – peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 33(2), 62-67.
- Castelló, M. (2002). Estrategias de aprendizaje en el área de la lectura. A C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje*, (pp.185-218). Barcelona: UOC.
- Cortese, C. (2005). Learning through teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-115.
- Dabbagh, S., (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 1034-1039.
- De Backer, L., Van Keer, H. y Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education student's metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40 (3), 559-588.
- Duran, D. y Blanch, S. (2007). Read On: un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 19(1), 31-45.
- Duran, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Merino, E., Oller, M. y Vidal, A. (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Duran, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Un programa de tutoría entre iguales, con implicación familiar, para la mejora de la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. y Flores, M. (en prensa). Influencia de la tutoría entre iguales en el desarrollo de la comprensión y el autoconcepto lector.
- Duran, D. y Oller, M. (2006). La participació de les famílies en un programa de tutoria entre iguals per a la millora de la competència lectora. *Suports. Revista Catalana d'Educació Inclusiva*, 10 (29), 74-81.
- Duran, D., Oller, M. y Utset, M. (2007). Nous lisons en couple: un programme de tutelle entre pairs pour l'amélioration des compétences de lecteur. *Les Actes de lecture. Revue de l'Association française pour la lecture*, 97, 17-21.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Good, T. L. y Brophy, J. E. (1997). *Looking in Classrooms*. New York: Adison Wesley Longman.
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1990). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lam, J. W. I., Cheung, W. M. y Lam, R. Y.H. (2009). Learning to Read: The Reading Performance of Hong Kong Primary Students Compared with that in Developed Countries Around the World in PIRLS 2001 and 2006. *Chinese Education and Society*, 42 (3), 6-32.
- Liesa, E. y Castelló, M. (2004). L'estudi de textos expositius a l'Educació Secundària Obligatoria: significat i factors influents. *Suports*, 8(2), 110-121.
- Ma, J. (2008). Reading the word and the world. How mind and culture are mediated through the use of dual-language story books. *Education* 3-13, 36(3), 237-251.
- Madden, N. [et al] (1991). Success for all, *Phi Delta Kappan*, 72, 593-599.
- Mandelman, S., Tan, M., Kornilov, S., Sternberg, R. y Grigorenko, E. (2010). The Metacognitive Component of Academic Self-Concept: The Development of a Triarchic Self-Scale. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 9(1), 73-86.
- Martínez, R.-A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón*, 44 (2), 171-175.
- Martínez, R.-A. (2004). Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (4), 425-435.

- Melero, M.A. i Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. A P. Fernández y M.A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 35-98). Madrid: Siglo XXI.
- Moliner, L. Flores, M. y Duran, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación* 9, 2, 209-222.
- Monereo, C. y Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M., Martin, M.O. y Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*, Segunda Edición PIRLS & TIMSS International Study Center, Boston College, MA. (Traducción española editada por el MEC).
- Nailing, X. (2010). *Family Factors and Student Outcomes*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation. http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/rgs_dissertations/2010/RAND_RGSD256.pdf (consultado el 11/3/12).
- OECD (2009). *Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. París: OECD.
- Ofsted (2001): *Family Learning: A survey of good practice*. London: HMSO.
- Palacios, J. (1997). *Psicopedagogía de la educación infantil*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Powell, D.R., Son, S.H., File, N. y San Juan, R.R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48, 269-292.
- Ritchen, D. y Salganik, L. (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hografe & Huber Publishers.
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W. y Van Kraayenord, C.E. (2003). Reading metacognition and motivation: A follow-up study of German students 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 75-86.
- Sénéchal M. (2006). *The Effect of Family Literacy Interventions On Children's Acquisition of Reading From Kinder-garten to Grade 3*. National Center for Family Literacy.
- 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.
- Solé (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Topping, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Ginebra: UNESCO.
- Topping, K. y Bramford, J. (1998). *Parental Involvement and Peer Tutoring in Mathematics and Science: Developing Paired Maths and Paired Science*. Londres: Fulton.
- Topping, K. y Hogan, J. (1999). *Read On: Paired Reading and Thinking video resource pack*. Londres: BP Educational Services.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2010). Implicación familiar en un programa de tutoría entre iguales para la mejora de la comprensión y la velocidad lectora. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez: *Investigación en Convivencia Escolar*. Variables relacionadas, 433-441. Granada: GEU Editorial.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (en prensa, a). Development of linguistic competence in students with learning difficulties in reading comprehension through peer tutoring.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (en prensa, b). Impact of peer tutoring on the development of reading fluency in primary education students.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (en prensa, c). Mecanismos de mediación implicados en la promoción de estrategias de comprensión lectora, a través de un programa de tutoría entre iguales.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista iberoamericana de educación*. 46, 71-87.
- Walberg, H. y Paik, S. (2000): *Effective educational practices*. Ginebra: International Academy of Education.
- Wheldall, K. y Colmar, S. (1990). Peer tutoring in low-progress readers using pause, prompt and praise. In H. Foot, M. Morgan y R. Shute (Eds.). *Children helping children* (pp. 117-134). Chichester: John Willey and Sons.