

# opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,  
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 35, diciembre 2019 N°

90

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNc: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia  
Facultad Experimental de Ciencias  
Departamento de Ciencias Humanas  
Maracaibo - Venezuela

# Aprendizaje cooperativo como estrategia para la generación de oportunidades en el ámbito de la lectura

**Vanessa Valdebenito Zambrano**

Universidad Católica de Temuco, Chile

[vvaldebenito@uct.cl](mailto:vvaldebenito@uct.cl)

**David Duran Gisbert**

Universitat Autònoma de Barcelona, Cataluña

[david.duran@uab.cat](mailto:david.duran@uab.cat)

## Resumen

El objetivo del estudio es investigar el impacto del aprendizaje cooperativo a través una experiencia de tutoría entre iguales, en la fluidez lectora del alumnado perteneciente a tres escuelas españolas. Los hallazgos indicaron avances significativos para todos los estudiantes en velocidad lectora, independientemente de la modalidad de tutoría asumida (fija o recíproca), como del rol ejecutado (tutor o tutorado). Se evidenció la implementación de mecanismos de mediación por parte de los estudiantes tutores de lectura, para retroalimentar y facilitar el proceso de desarrollo de fluidez lectora de sus compañeros tutorados, a través de pistas, pausas y acoplamiento de respuestas.

**Palabras clave:** Tutoría entre iguales, fluidez lectora, lectura en pareja, estrategias de mediación.

## Cooperative learning as a strategy to create opportunities in the fields of reading

### Abstract

The aim of this study is to research the impact of cooperative learning through a peer-tutoring experience on the reading fluency of students from three Spanish schools. The results yielded significant

advances for all the students in the reading speed component, regardless of the tutoring modality assumed (fixed or reciprocal), or the role performed (tutor or tutee). The study revealed that the students reading tutors implemented mediation mechanisms in order to provide feedback and facilitate the process of constructing their tutees' reading comprehension through prompting, pausing and splicing.

**Keywords:** peer-tutoring, reading fluency, peer reading, mediation strategies, innovating strategies.

## INTRODUCCIÓN

El proceso lector está constituido por diversos componentes que se conjugan para que el individuo pueda construir significados a partir del texto; y en este sentido la fluidez lectora juega un papel relevante. No existiría un acuerdo absoluto en la literatura sobre su definición, pero sí en sus principales componentes. Dicha disputa provendría de las dos teorías que sustentan el desarrollo de la fluidez lectora: la primera destaca la relevante contribución de la automaticidad en el logro de la fluidez y la segunda se centra en el papel de la prosodia (KUH N Y STAHL, 2000). Es por esto que el constructo de fluidez lectora no siempre se ha entendido de la misma manera y su conceptualización ha ido evolucionando en el tiempo. En un principio se entendió como un sinónimo de la decodificación, para posteriormente reconocérsele elementos como la precisión en el reconocimiento de las palabras y la velocidad lectora, hasta pasar a concebirse finalmente como un constructo multidimensional que se entiende como la lectura realizada con exactitud, velocidad,

características prosódicas apropiadas y que también involucra la comprensión del texto (GARZÓN, JIMÉNEZ Y SEDA, 2008).

Se entiende por exactitud lectora, la capacidad por reconocer o descifrar las palabras correctamente y se fundamenta en el principio alfabético referido a la habilidad de combinar sonidos, utilizando además claves en la lectura de las palabras, y el conocimiento de un amplio banco de palabras para asegurar la precisión lectora (COLLINS Y LEVI, 2008). A su vez, la velocidad lectora es considerada como la rapidez con que pueden ser leídas correctamente las palabras durante un periodo de tiempo determinado, producto de las habilidades de decodificación, precisión y comprensión (FRY, 1975; TORGESENY HUDSON, 2006), proporcionando valiosa información sobre el nivel de reconocimiento automático de palabras que poseen los lectores (RASINSKI, REUTZEL, CHARD Y LINAN-THOMPSON, 2011). Por su parte, la prosodia se refiere a la expresividad con que se interpreta el texto oralmente (LEVASSEUR, MACARUSO Y SHANKWEILER, 2008). La dificultad de su cuantificación ha llevado a los investigadores a su registro a través de guías o rúbricas de tipo cualitativo (RASINSKI, REUTZEL, CHARD Y LINAN-THOMPSON, 2011). En este sentido, la prosodia sería un indicador de la construcción activa del significado del texto por parte lector y será un factor crucial en la comprensión que se alcance del texto (TORGESEN Y HUDSON, 2006). Finalmente, la comprensión lectora es entendida como la construcción de una representación mental coherente respecto al escrito, en base a los propios conocimientos del lector y el contexto en que se sitúa (OAKHILL Y CAIN, 2007; SOLÉ,

2012). Entenderemos entonces que la fluidez lectora va mucho más allá de una simple tarea de decodificación con rapidez y exactitud, ya que durante su proceso se involucra también la prosodia en su interpretación oral, la cual repercutirá en la construcción de la comprensión que el lector pueda alcanzar a partir de todos los factores antes mencionados.

Así, la constitución de la fluidez lectora no es simple, por lo cual la intervención en dicho componente, para alcanzar su desarrollo favorable, no será trivial y, en este sentido, OAKLEY (2003) Y TOPPING, DURAN Y VAN KEER (2016), recogen una serie de estrategias aceptadas por la comunidad científica para promover el desarrollo de la fluidez lectora en los alumnos:

*-Lectura Modelo:* Consiste en escuchar a otros lectores competentes que puedan brindar un modelo de lectura correcta y cercano al aprendiz. El acompañamiento de otras actuaciones, como la discusión de las características de la fluidez y la identificación de palabras, errores u omisiones en general, serían de gran ayuda durante este proceso para asegurar el afianzamiento de la fluidez lectora.

*-Enseñanza del autocontrol:* Referida a la capacidad de los alumnos para controlar su propia lectura en voz alta con el objetivo de leer con la expresión, ritmo y velocidad adecuados, siendo capaz de comparar los modelos lectores proporcionados por su profesor o par, con el propio..

*-Lectura repetida:* Como plantean PULLEN, LANE Y MONAGHAN (2004) es uno de los métodos más efectivos para alcanzar la automaticidad en la decodificación, la exactitud, velocidad, siendo avalada desde la década de los setenta por importantes investigadores en el área e instituciones.

THERRIEN, WICKSTROM Y JONES (2006) aclaran que no se puede esperar que sólo con la lectura repetida evidencien mejoras y que para favorecer el desarrollo de habilidades de orden superior (integración de múltiples habilidades e información para alcanzar el entendimiento de un manuscrito) la práctica de la lectura repetida difícilmente será eficaz. Los autores plantean que cuando la lectura repetida se acompaña de otras actuaciones, sí que podría repercutir satisfactoriamente en la mejora de la comprensión.

*-Lectura conjunta en parejas:* Consiste en que ambos alumnos leen casi al instante, separados por fracciones de segundos, el lector con mayor competencia va leyendo primero marcando a su compañero el ritmo, la entonación, pronunciación y velocidad. Al igual que las lecturas repetidas, esta técnica ha demostrado ser eficaz para mejorar la fluidez no solamente con el texto practicado, sino también con otros textos desconocidos.

*- Lecciones de recitación oral:* Se constituye de dos componentes, en primer lugar el profesor lee en voz alta un texto, que luego se analiza y discute. Posteriormente entre el maestro y el aprendiz construyen oralmente un bosquejo de la historia, para

escribirlo. Después el profesor lee nuevamente a modo de modelo trozos del texto, el alumno practica dichos segmentos y posteriormente puede recitarlos individualmente o con sus compañeros. Finalmente el profesor comenta algunos aspectos de una correcta lectura expresiva, sugiriéndose además que los alumnos por unos minutos al día puedan practicar segmentos de lectura.

*-Sensibilidad sintáctica:*. Se consigue a través de la instrucción explícita en la identificación de los límites de la frase, que están determinados en gran medida en el lenguaje oral a través de las señales prosódicas, pero ausentes en los textos escritos.

De esta manera y como plantea OAKLEY (2003) Y TOPPING, DURAN Y VAN KEER (2016), las estrategias antes señaladas favorecerían de manera directa los índices de fluidez en el alumnado. Revisiones en el área (KUHN y STAHL, 2000) ponen de manifiesto que la implementación de lecturas asistidas (*lectura en conjunto* y lectura con audiencia) y repetidas, modificando el guión original de la técnica lectora (individual o con soportes tecnológicos), involucrando a compañeros para su ejecución, ha permitido a los destinatarios recibir retroalimentación y ayudas constantes, factor que marcaría la diferencias respecto a los modelos originales, donde los estudiantes con menor competencia recibe el feedback y apoyo de un compañero.

En este sentido el aprendizaje entre iguales, específicamente la tutoría entre iguales, entendida como parejas de alumnos con una relación asimétrica derivada del rol de tutor y tutorado, donde se

aprende a través de un objetivo común, conocido y compartido a través de la modulación del profesor (DURAN Y MONEREO, 2005; DURAN ET AL., 2011 ), puede ser una estrategia altamente efectiva que permite el acompañamiento, soporte y retroalimentación permanente en la construcción de la fluidez lectora de los alumnos (MARR, ALGOZZINE, NICHOLSON Y KELLER, 2011; TOPPING, 2006). Investigaciones en el área, han mostrado en todos los casos efectos positivos en los participantes en relación a la fluidez lectora (DUFRENE ET AL., 2010; NEDDENRIEP, SKINNER, WALLACE Y MCCALLUM, 2009).

La actual propuesta intenta favorecer el desarrollo de la fluidez lectora, incorporando concretamente algunas de las técnicas lectoras reseñadas anteriormente, como: modelado (ejecutada por el tutor mientras el tutorado escucha activamente); lectura conjunta (desarrollada por ambos miembros de la pareja); enseñanza del autocontrol (lectura expresiva final del tutorado); y lectura repetida (que se configura a través del conjunto de lecturas ejecutadas). El acompañamiento de estrategias de retroalimentación sugeridas para el éxito de todas estas técnicas, se completa a través del desarrollo de la lectura con apoyo de la técnica PPP (WHELDALL Y COLMAR, 1990).

Así la ejecución del programa, se concreta tras una formación inicial a los participantes, en el desarrollo de 24 sesiones, de 30 minutos, dos veces por semana, durante tres meses, reguladas por una *hoja de actividad*, que ofrece actividades en pareja en torno a un texto.

La estructura de la sesión, se compone, primero por el apartado *antes de leer*, destinado al planteamiento de hipótesis, inferencias y activación de conocimientos previos; seguido de un texto, con unidad de significado en sí mismo, que permite realizar tres lecturas en voz alta: lectura modelo del tutor, lectura conjunta y lectura del tutorado con la técnica PPP. Seguidamente encontramos el apartado, *después de leer*, el cual se constituye de actividades de comprensión lectora, con formatos variados; y finalmente se contempla una lectura expresiva del tutorado. En esta investigación, centrados en la fluidez, no nos ocuparemos de las actividades previas a la lectura, ni del las de comprensión lectora, posteriores a las lecturas conjuntas.

### **Objetivos del estudio**

-Conocer los efectos de la tutoría entre iguales respecto a la fluidez lectora en los alumnos que participaron de la experiencia.

-Determinar el impacto de la tutoría entre iguales en relación a la fluidez lectora, en función de la modalidad de tutoría ejecutada (fija o recíproca) y del rol asumido por los alumnos (tutor o tutorado).

-Desvelar las actuaciones desarrolladas por las parejas de alumnos, durante los diferentes momentos de las lecturas, que podrían explicar la posible evolución en la fluidez lectora.

## **MÉTODO**

El presente estudio opta por métodos mixtos de investigación, que combina el uso de métodos cualitativas y cuantitativas en un solo estudio (JOHNSON y ONWUEGBUZIE, 2004). Actualmente y cada vez más está siendo utilizada la multiplicidad metodológica en los estudios referentes al aprendizaje entre iguales, ya que no sólo permite constatar el efecto final de las variables implicadas, sino también conocer qué ocurre en el proceso de interactividad de la pareja, y cómo y por qué aprenden los alumnos al interactuar con otros (JANSSEN, KIRSCHNER, ERKENS, KIRSCHNER Y PAAS, 2010), contribuyéndose en definitiva a enriquecer los hallazgos de las investigaciones desarrolladas (FLICK, 2004).

Así, por un lado se utiliza un enfoque cuasi-experimental de tipo pre-test post-test con grupo de comparación no equivalente. Las variables independientes del estudio corresponden a tutoría entre iguales y las dependientes a la fluidez lectora, modalidad de tutoría y roles asumidos. Los posibles cambios hallados en el estudio cuantitativo son explicados a través del análisis de la interacción y del análisis temporal de las actuaciones de una submuestra de 12 parejas, durante el desarrollo de 3 sesiones del programa de tutoría entre iguales.

### *Participantes*

Grupo de Intervención: 98 alumnos (46 niños y 52 niñas), cuyas edades oscilaban entre los 9 y 11 años, de 3 escuelas españolas (A, B y C), de los siguientes niveles: A (4º, 28 alumnos; 5º, 20); B (4º, 22); C (5º, 28). 5 profesores, quienes fueron los responsables de realizar las formaciones, seguimiento y modular el desarrollo de las sesiones.

Grupo de comparación: 71 alumnos (39 niños y 32 niñas) que cursaban, al igual que sus compañeros del grupo de intervención, entre 4º y 5º grado (9 y 11 años), pertenecían a los mismos centros, pero no participaron en *Leemos en Pareja*.

### *Instrumentos*

- Fluidez lectora: Batería Psicopedagógica EVALUA 4 (GARCÍA-VIDAL Y GONZÁLEZ, 1999) para 4º grado, con fiabilidad de .96; y, EVALUA 5 (GARCÍA-VIDAL, MANJÓN Y ORTIZ, 2006) para 5º grado, con fiabilidad de .85.

- Análisis de la interacción: Registro audiovisual de una submuestra de 12 parejas escogidas al azar, a lo largo de 3 sesiones. En total 36 sesiones de trabajo.

-Entrevistas semi-estructuradas, al finalizar la experiencia, a los 24 alumnos que formaban parte del registro audiovisual, abordando

temas como la satisfacción con el programa, ejercicio del rol, ayudas recibidas o entregadas, dificultades y mejoras observadas.

### *Análisis de los datos*

Los datos del estudio cuasiexperimental fueron analizados con el software SPSS Statistics 20, con la prueba t- test para muestras relacionadas. Se realizó un análisis no paramétrico (Wilcoxon), para el grupo de tutoría recíproca.

Por otra parte, los registros audiovisuales fueron analizados con el software Atlas ti 6.2 a través de un sistema de categorías de análisis de la interactividad en la lectura PPP, fundamentado en el modelo de COLL, COLOMINA, ONRUBIA Y ROCHERA (1995) y definido en nuestro estudio en forma *ad hoc*, siguiendo las indicaciones de la investigación constructivista (COLL, 1998). Para la fiabilidad del sistema, se realizó a través una validación interjueces. Paralelamente, se creó un sistema de análisis temporal de las lecturas, para calcular el tiempo total destinado a ellas y las actuaciones contenidas en éstas, que derivaron de los patrones de cada una de las modalidades de lectura.

Finalmente, las entrevistas realizadas a los 24 alumnos fueron analizadas también con el software atlas ti, a través de los tópicos de las interrogantes.

**RESULTADOS***1) Resultados de la fluidez lectora para la totalidad de participantes*

Los hallazgos se presentan en la tabla 1, nos indican que los alumnos del grupo de comparación no alcanzan avances estadísticamente significativos,  $t(70) = -1.79, p > .05$ , tras participar en las actividades cotidianas del aula promovidas para el desarrollo de la fluidez lectora. El grupo de intervención, en cambio, reporta diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre-test y post-test,  $t(98) = -10.68, p < .01$ , que podríamos atribuir al programa *Leemos en Pareja*.

Tabla 1. Resultados pre-test y post-test para grupo de comparación e intervención

<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>M</b> <b>Pre-test</b>	<b>SD</b>	<b>M</b> <b>Post-test</b>	<b>SD</b>	<b>df</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Comparación	71	51.06	22.60	53.69	19.15	70	-1.79	.08
Intervención	98	58.76	18.17	74.24	20.75	98	-10.68	.00

*2) Resultados del grupo de intervención en fluidez lectora respecto al rol y la modalidad de tutoría*

En relación a la modalidad de tutoría ejecutada por los alumnos, los resultados expresados en la tabla 2 se muestran avances

estadísticamente significativos, tanto para el grupo que desarrolló tutoría fija ( $t(75) = -11.33, p < .01$ ) como el que realizó la recíproca ( $z = -2.93; p < .05$ ).

Tabla 2. Resultados de fluidez lectora en relación a la modalidad de tutoría asumida

<b>Modalidad de tutoría</b>	<b>N</b>	<b>M Pre-test</b>	<b>SD</b>	<b>M Post-test</b>	<b>SD</b>	<b>t/z</b>	<b>p</b>
Fija	76	62.36	18.48	80.66	18.05	- 11.33	.00
Recíproca	22	46.32	9.82	52.05	12.59	-2.39	.02

Respecto al rol asumido por los participantes, los resultados de la tabla 3, muestran que también los avances fueron estadísticamente significativos, para los tutores ( $t(37) = -7.54, p < .01$ ), como para los tutorados ( $t(37) = -8.50, p < .01$ ).

Tabla 3. Resultados fluidez lectora en función del rol asumido por los alumnos

<b>Rol</b>	<b>N</b>	<b>M Pre-test</b>	<b>SD</b>	<b>M Post-test</b>	<b>SD</b>	<b>gl</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Tutor	38	68.20	17.97	84.60	16.53	37	- 7.54	.00
Tutorados	38	56.53	17.31	76.72	18.85	37	- 8.50	.00

Los datos aportados por el estudio cuantitativo parecen indicar la mejora en la velocidad lectora de los participantes en el programa de tutoría entre iguales, independientemente de la forma de tutoría /fija o recíproca), como de rol asignado (tutor o tutorado).

### 3) *Actuaciones de los alumnos durante las sesiones*

A través del sistema de categorías a partir de los referentes teóricos apuntados, completados y ajustados a las situaciones concretas a analizar, emergió un sistema de categorías *ad hoc* –con una fiabilidad entre jueces a través del coeficiente de Spearman, con una significancia por debajo de .01, entendido como altamente fiable (Martín, Cabero & de Paz Santana, 2008).

#### ***Análisis temporal de las lecturas***

La composición de los segmentos de lectura se constituyó a través de categorías. En el caso de la lectura PPP, esta se constituyó además de categorías, por dos dimensiones (pausa y pista; ponderación) que incluían determinadas conductas de lectura. Las categorías fueron ordenadas, comenzando por la conducta que requería un mayor esfuerzo cognitivo por parte del tutor y/o tutorado según cada lectura, hasta llegar a una conducta que sería la menos enriquecedora para la construcción de la fluidez lectora. El tiempo total dedicado a la práctica de la lectura durante las 36 sesiones registradas, fue de 4 horas con 22 minutos, lo que corresponde al 36% del tiempo dedicado a la ejecución de las sesiones. En la tabla 4 se evidencian las conductas puestas en marcha por los alumnos al momento de ejecutar cada una de las lecturas.

Tabla 4. Sistema de categorías para el análisis temporal para la totalidad de las lecturas

Segmento	Dimensión	Categorías de Análisis	Tiempo*	%**
1.Lectura Modelo del Tutor		1.1.Tutor (T) lee adecuadamente (velocidad, entonación y ritmo apropiado) y tutorado (t) escucha activamente.	52:23"	75
		1.2.t lee adecuadamente (velocidad, entonación y ritmo apropiado) y t no escucha activamente.	2:32"	4
		1.3.t no lee adecuadamente y t escucha activamente.	13:25"	19
		1.4.T no lee adecuadamente y t no escucha activamente.	1:21"	2
Total			70:01" (7%)***	
2.Lectura Conjunta		2.1.T y t coordinan la lectura antes de comenzar.	3:44"	9
		2.2.T y t se escuchan y se esperan.	19:21	31
		2.3.T y t no se escuchan, ni se esperan.	34:10	54
		2.4.t lee, pero T no lee.	1:59	3
		2.5.T lee, pero t no lee.	1:56	3
Total			63:10" (41%)	
3.Lectura Tutorado PPP	3.1.Pausa y pista	3.1.1.t lee sin cometer errores.	49:18"	60
		3.1.2.t rectifica automáticamente su error/omisión.	14:10"	18
		3.1.3.T hace pausa y otorga tiempo; t rectifica.	1:54"	2
		3.1.4.T hace pausa, otorga tiempo y entrega pistas; t rectifica.	4:07"	5
		3.1.5.T ofrece pistas y t rectifica.	6:19"	8
		3.1.6.T realiza pausa y T t acoplan ideas rectificando el error.	1:02"	1
		3.1.7.T da la respuesta directa al error/omisión; t rectifica.	4:48"	6
Total			81:38" (31%)	
4.Lectura Expresiva Tutorado		4.1.t lee adecuadamente y T escucha activamente	31:51"	65
		4.2.t lee adecuadamente y T no escucha activamente	3:05"	6
		4.3.T lee con dificultades y t rectifica automáticamente sus errores/omisiones.	6:38"	15
		4.4.t lee con dificultades y T interviene.	4:04"	8
		4.5.t lee con dificultades y T no interviene	2:49"	6
Total			48:47" (18%)	
<b>TIEMPO TOTAL DE LECTURA (4LECTURAS): 263'36" (4h, 23m, 36s (100%))</b>				

\* Los tiempos están expresados en minutos (') y segundos ("); \*\* Los porcentajes corresponden al tiempo total de lectura para cada segmento; \*\*\* Los porcentajes corresponden al tiempo de lectura del segmento en función del tiempo total de las 4 lecturas.

A continuación, el análisis de los resultados para cada segmento de lectura.

### **1) Lectura Modelo del Tutor**

Se corresponde a un 27% del tiempo total entre todas las lecturas realizadas. En relación al tiempo asignado a las actuaciones registradas, se destaca con un 75% del tiempo *la lectura correcta que hace el tutor, mientras el tutorado lo escucha con atención*. Respecto a ello, al ser consultados los tutorados en las entrevistas, acerca de la utilidad de dicha lectura, han señalado: *“me ha servido porque si lees tú directamente no sabes el texto ni la entonación, te va a resultar difícil, él sí porque ya la había preparado antes”* (t, Pareja1, P1); *“para comprenderlo mejor, porque lo leía con ella en voz baja y lo iba diciendo”* (t, P6).

Esta técnica de lectura podría influir en la fluidez, ya que se entregó un modelo de lectura con una correcta entonación, pronunciación y velocidad, sentando un precedente favorable para posterior lectura del tutorado, jugando un papel en la prosodia y la exactitud. La realización de esta lectura bajo unos parámetros adecuados, favorecerá además la comprensión de ambos miembros de la pareja en este primer acercamiento de la lectura. En el caso de los tutores, el hecho de leer para alguien que los escucha, pensamos, los impulsa a realizar la lectura correctamente.

También se evidencia con un porcentaje de tiempo mucho menor, que el *tutor leyó con dificultades y el tutorado escuchó con atención* (19%). Entendemos que las dificultades de lectura del tutor no fueron un impedimento para disminuir la atención que los tutorados prestaban a la lectura de su compañero, lo cual se suma a la construcción de la comprensión que realizaban los aprendices en este primer acercamiento a la lectura.

## **2) Lectura Conjunta**

Registró un 24% del tiempo total dedicado a las lecturas en general. Se observa que el porcentaje de tiempo más alto del segmento se correspondió con la categoría referida a *tutor y tutorado no se escuchan ni se esperan* (54%), aunque también la categoría donde *el tutor y tutorado se escuchan y se esperan* (31%), se hizo presente, pero con un menor porcentaje. Así este elemento podría conjugarse positivamente con las parejas que ejecutaron la técnica lectora satisfactoriamente.

Otra categoría que quisiéramos destacar fue, el *tutor y el tutorado coordinaban la lectura previamente* (9%). Las parejas que lograron coordinarse y mantenerle la lectura conjunta durante la ejecución de la lectura, puede haberse beneficiado de dicha técnica lectora.

La lectura conjunta permite que ambos miembros de la pareja lean en voz alta con audiencia y, a la vez, escuchan activamente al

compañero. Lograr la simultaneidad en la lectura, ha sido dificultoso en algunos casos, sin embargo, este elemento enriquece la lectura, permitiendo que rico ambos alumnos desarrollen a la vez la fluidez lectora.

### **3) Lectura tutorado PPP**

Se correspondió con un 31% del tiempo total dedicado a las lecturas, registrando el mayor porcentaje entre todos los segmentos temporales. La actuación que acumuló un porcentaje de tiempo mayor fue *el tutorado lee correctamente* (60%). Al ser consultados los tutorados por esta situación señalaron: “*no se me hizo complicada porque casi nunca fallaba y entonces no necesitaba, ni la pausa, ni la pista*” (t, P3); “*al principio me costaba, pero después no porque estaba acostumbrada*” (t, P6).

Se evidencia cómo los tutorados afirman que, al ir transcurriendo las sesiones, la práctica de la lectura en sí misma iba mejorando, fallaban menos, lo cual explicaría este alto porcentaje de tiempo dedicado a la lectura correcta.

En relación al segundo mayor porcentaje de tiempo acumulado, este se refiere a la *rectificación que los tutorados realizan autónomamente cuando han cometido un error o una omisión* (18%). Se evidencia que antes de que el tutor pueda dar una pausa o pista sobre el error u omisión cometido, los tutorados rectifican solos sus errores y continuaban leyendo. Creemos que este factor se relaciona

con la monitorización y autorregulación del proceso lector, por lo demás el hecho de leer para alguien también motiva al tutorado realizarlo correctamente.

Un análisis en profundidad sobre los tiempos acumulados respecto a las ayudas brindadas por los tutores en las demás categorías registradas se abordará más adelante, a través del análisis de la interactividad dedicado a esta lectura.

#### **4) Lectura expresiva del tutorado**

El segmento acumuló un 18% del tiempo total, siendo el menor porcentaje registrado entre todas las lecturas, debido a que algunas parejas no la realizaron (parejas 7, 8 y 9), principalmente por el interés en pasar directamente a las actividades complementarias (opcionales en el guión de trabajo del programa).

Así y todo, evidenciamos que el mayor porcentaje hace referencia a el *tutorado leyó adecuadamente y tutor escuchó atentamente* (65%). Es decir, la lectura se realizó en términos correctos, luego de haber realizado las lecturas previas, rectificación de errores y actividades de comprensión, favoreciéndose de alguna manera la velocidad, entonación, exactitud y prosodia. Dejan de manifiesto este hecho los tutorados en las entrevistas: *“practicaba y al final acabas mejorando”* (t, P2); *“creo que he mejorado porque cuando repetía la lectura me salía mucho mejor”* (t, P8); *“porque de tanto leer el texto ya sabía lo que venía”* (t, P10). A través de la

lectura repetida, se contribuyó a cometer menos errores, conocer la composición del texto en profundidad para mejorar la exactitud, velocidad y prosodia, y también a adquirir una comprensión profunda de su contenido.

También observamos que la segunda categoría que acumuló mayor porcentaje de tiempo fue *tutorado lee con dificultades pero rectifica autónomamente sus errores* (15%), lo cual refleja que los tutorados monitorizan y regulan su propio proceso de lectura, están atentos y conscientes de las faltas cometidas y reaccionan inmediatamente enmendando su error, lo cual podría repercutir en la exactitud lectora.

### ***Análisis de la interactividad de la lectura PPP***

Las actuaciones de las parejas fueron registradas a través de frecuencias de aparición como se explicita en la tabla 5, que contiene el sistema de categorías creado.

Tabla 5. Frecuencias de aparición respecto al segmento Lectura PPP

<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías de Análisis</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
3.1.Pausa y Pista	3.1.0. t lee sin cometer errores.	191	43.02
	3.1.1. t rectifica autónomamente su error/omisión.	156	35.13
	3.1.2. T hace pausa y otorga tiempo; t rectifica.	13	2.93
	3.1.3. T hace pausa, otorga tiempo y entrega pista/s; t rectifica.	18	4.05
	3.1.4. T ofrece pista/s y t rectifica.	34	7.66
	3.1.5. T realiza pausa, y T y t	5	1.13

	acoplan ideas rectificando el error.		
	3.1.6. T da la respuesta directa al error/ omisión; t rectifica.	27	6.08
	<b>Total</b>	444	(87.92%)
3.2.Ponderación	3.2.0.T entrega una valoración afectiva emocional (elogios) ante la conducta de t.	5	8.20
	3.2.1.T entrega una valoración efectiva no emocional (aprobación de contenido) ante la conducta del t	52	85.24
	3.2.2. T entrega una valoración efectiva involucrando un feedback de contenido a la respuesta de t.	4	6.56
	<b>Total</b>	61	(12.08%)

Se presentarán a continuación los resultados en cada una de las dimensiones:

### **1) Dimensión: Pausa y Pista**

Obtiene el mayor porcentaje de frecuencias entre las dimensiones que componen el sistema de categorías (87.92%). La actuación que presentó el mayor porcentaje de frecuencia fue la referida a: *él tutorado lee sin cometer errores* (43.02%). Ello podría atribuirse en primer lugar, al modelo de lectura recibido de parte de su tutor (con un ritmo, entonación, pronunciación y velocidad adecuados) por un período de tiempo relevante como lo ha dejado en evidencia el análisis temporal. En segundo lugar, el tutorado ya se ha enfrentado una vez al mismo texto en conjunto con su tutor, lo cual también puede haber influido. Y en tercer lugar, el hecho de leer con una audiencia

cualicada (su compañero tutor) podría incidir en que se inviertan mayores esfuerzos en realizar una lectura adecuada. Estos tres factores, pensamos, se han conjugado para que el tutorado pueda alcanzar una lectura favorable con ésta técnica de lectura.

Seguidamente se registra que *el tutorado rectifica por sí mismo su error* (35.13%), pudiendo relacionarlo con el proceso de monitorización y regulación que hace el propio tutorado de su lectura, que incide de alguna manera en el desarrollo de la exactitud y prosodia y, por ende, se traduce en una interpretación oral favorable del texto que repercutirá en la comprensión alcanzada.

En el análisis existe además una acumulación de frecuencias relacionadas con la mediación que realiza el tutor cuando el tutorado comete un error y no lo rectifica autónomamente. Se evidencia en este sentido, que el tutor brinda pausas, otorga tiempos, entrega pistas o acopla la respuesta junto a su tutorado para facilitar la corrección el error, monitorizando entre ambos alumnos el proceso lector. En total estas ayudas suman un 15.77% de las frecuencias.

En este sentido, los tutorados reconocen las ayudas entregadas por sus tutores en las entrevistas y dan a conocer la forma de mediación utilizada por éstos. En la dimensión observamos que, en general, priman tres conductas clave: 1) que los tutorados leen correctamente; 2) que cuando cometen errores rectifican inmediatamente sin mediación de tutor; y 3) que los tutores entregan ayudas ajustadas cuando sus tutorados comenten errores en la lectura o

poseen dificultades para enmendarlos, colaborando en la regulación y monitorización del proceso lector.

## 2) Dimensión: Ponderación

Esta dimensión aborda las valoraciones que entrega el tutor cuando el alumno realiza una actuación correcta en la lectura PPP. Evidenciamos que casi la totalidad de ponderaciones se refieren a la *entrega de una valoración efectiva a la respuesta de tutorado* (85.24%). Analizando en específico dicha categoría, vemos que existen una serie de actuaciones que anteceden estas valoraciones, como se evidencia en la tabla 6.

Tabla 6. Registro de ponderaciones de la lectura tutorado PPP.

Categorías vinculadas	F	%
3.1.0. t lee sin cometer errores.	16	30.77
3.1.1. t rectifica autónomamente su error/omisión.	19	36.53
3.1.2. T hace pausa y otorga tiempo; t rectifica.	5	9.62
3.1.3. T hace pausa, otorga tiempo y entrega pista/s; t rectifica.	6	11.54
3.1.4. T ofrece pista/s y t rectifica.	6	11.54
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>(85.24%%)</b>

Se observa que las valoraciones efectivas entregadas están condicionadas en un gran porcentaje a dos actuaciones determinadas, cuando *los tutorados rectifican sus errores de manera autónoma* y, también cuando *los tutorados leen correctamente*. Pensamos que la valoración que entrega el tutor ante estas conductas favorables, podría

jugar un papel en la mayor presencia de éstas durante la lectura PPP, ya que se crea un estímulo de refuerzo que conllevará posiblemente a que la conducta se repita.

Las demás valoraciones planteadas en la dimensión ponderación, referidas a la *valoración efectiva emocional y efectiva con feedback*, presentan una presencia muy baja, pero igualmente pensamos tendrán una influencia positiva en los alumnos.

## CONCLUSIONES

Podemos concluir que el componente velocidad lectora, se ha visto potenciada. En este sentido, existen experiencias que poniendo en marcha prácticas de lecturas en pareja a través de la tutoría entre iguales, de manera similar al planteamiento actual, han reportado también avances alentadores para sus participantes en fluidez lectora, como *Reading Together* (HATTIE, 2006) y *Buddy Reading* (SHEGAR, 2009).

Planteamos que las cuatro lecturas en voz alta, podrían haber contribuido en el desarrollo de la velocidad lectora y también en otros componentes de la fluidez, ya que respecto al factor temporal una tercera parte del total del tiempo dedicado a la actividad, se destinó a la práctica de la lectura.

Pensamos que en esta investigación la entrega de un modelo correcto de lectura, realizada en primera instancia por el tutor, y la escucha activa del tutorado, jugaron un papel en la construcción de la fluidez lectora, tal como la literatura lo ha documentado (OAKLEY, 2003). Además, la lectura conjunta que comprendió un mayor grado de dificultad en su ejecución, registró que los estudiantes durante una tercera parte del tiempo pudieron realizar la lectura de manera correcta, buscando soluciones para coordinar esta lectura, como por ejemplo acordar tiempos antes de comenzar. Este sentido se sugiere un modelado previo durante las sesiones de formación por parte del profesor, para asegurar el desarrollo correcto de la lectura conjunta.

Toda esta variedad de lecturas en voz alta sugeridas y desarrolladas por los alumnos, se entenderían como lecturas repetidas de un mismo texto, que parecen haber jugado un papel en los indicadores favorables evidenciados en la correcta ejecución de las lecturas, corrección de errores, monitorización conjunta del proceso de lectura y entrega de ayudas ajustadas. Simultáneamente, incorporan acciones de retroalimentación y soporte que aseguran una verdadera repercusión, tanto en las habilidades de nivel inferior y superior que, como señala la literatura (THERRIEN, WICKSTROM Y JONES, 2006), responsables del desarrollo de la fluidez lectora. Investigaciones centradas en estas lecturas repetidas (PULLEN, LANE Y MONAGHAN, 2004; RASINSKI, HOMAN Y BIGGS, 2009; NICHOLS, RUPLEY Y RASINSKI, 2009) han mostrado exitosos resultados en la decodificación, exactitud, velocidad, prosodia.

Así, la tutoría entre iguales se muestra como una potente estrategia en el área de la lectura (MCMASTER, FUCH & FUCHS, 2006) para promover el desarrollo de los componentes de la fluidez lectora que, a través de diseños didácticos, que involucran sesiones de trabajo bien estructuradas, incorporando técnicas de lectura en pareja respaldadas por la comunidad científica y con un número de sesiones de trabajo que aseguren el afianzamiento de conductas que favorezcan la construcción mutua de conocimientos, se brinda a las profesoras y las escuelas una nueva herramienta para potenciar el desarrollo de la competencia lectora en el alumnado.

## REFERENCIAS

- BLANCH, Silvia, DURAN, David, VALDEBENITO, Vanessa, y FLORES, Marta. 2013. "The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence". 2013. **European Journal of Psychology of Education**, Vol. 28, No.:1, 101-119. DOI: 10.1007/s10212-012-0104-y. Nueva York, USA.
- COLL, César. 1998. "**Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar**". Universitat Oberta de Catalunya, Cataluña (España).
- COLL, César, COLOMINA, Rosa., ONRUBIA, Javier y ROCHERA, María José. (1995). "Actividad Conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa". En Pablo Fernández- Berrocal y María Paz Melero (Eds.). **La interacción social en contextos educativos** (pp.193-326). Editorial Siglo XXI (Madrid, España)
- COLLINS, Mathew. y LEVY, Betty. 2008. "Developing fluent text processing with practice: Memorial influences on fluency and comprehension". **Canadian Psychology**, Vol. 49, No. 2, 133-139 (Washington DC, USA).

- DUFRENE, Brad, REISENER, Carmen, OLMI, Joe, ZODER-MARTELL, Kimberly, MCNUTT, Marlena y HORN, Dana. 2010. "Peer tutoring for reading fluency as a feasible and effective alternative in response to intervention systems". **Journal of Behavioral Education**, Vol. 19, No. 3, 239-256 (Elsevier, Nueva York, USA).
- DURAN, David (Coord.), BLANCH, Silvia, CORCELLES, Mariona, FLORES, Marta, OLLER, Maite, UTSET, Marta y VALDEBENITO, Vanessa. 2011. **Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora**. Editorial Horsori (Barcelona, España).
- DURAN, David. y MONEREO, Carles. 2005. "Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring". **Learning and Instruction**, Vol. 15, 179-199. European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Bélgica.
- GARCÍA VIDAL, Jesús y GONZÁLEZ, Daniel. 1999. "Batería Psicopedagógica Evalúa 4". Editorial EOS, Madrid (España)
- GARCÍA VIDAL, Jesús, MANJÓN, Daniel y ORTIZ, Beatriz. 2006. **Batería Psicopedagógica Evalúa 5**. Editorial EOS, Madrid (España)
- GARZÓN, María, JIMÉNEZ, María y SEDA, Ileana. 2008. "El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado". **Lectura y Vida**, Vol 1., 33-44. Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires (Argentina).
- FLICK, Uwe. 2004. **Introducción a la investigación cualitativa**. Ediciones Morata, Madrid (España).
- HATTIE, John. 2006. "Cross-age tutoring and the reading together program". **Studies in educational evolution**, Vol. 32, No. 2, 100-124. (Elsevier, Nueva York, USA).
- HOLLOWAY, John. 1999. "Improving the reading skills of adolescents". **Educational Leadership**, Vol. 57, No. 2, 80-82 (USA).
- KAGAN, Spencer y KAGAN, Miguel. 2009. **Kagan Cooperative Learning**. Kagan Publishing, San Clemente (California, USA)

- JANSSEN, Jeroen, KISCHNER, Fenke, ERKENS, Gijbert, KISCHNER, Paul y PASS, Fred. 2010. "Making the black box of collaborative learning transparent: Combining process-oriented and cognitive load approaches". **Educational Psychology Review**, Vol. 22, 139-154. Springer.
- JOHNSON, Burke y ONWUEGBUZIE, Anthony. 2004. "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". **Educational researcher**, Vol. 33, No.7, 14-26, AERA (Washington DC)
- KUHN, Melany y STAHL, Stephan. 2000. **Fluency: A review of developmental and remedial practices** (CIERA Report No. 2-008). Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- LEVASSEUR, Valerie, MACARUSO, Paul y SHANKWEILER, Donald. 2008. "Promoting gains in reading fluency: a comparison of three approaches". **Reading and Writing**, Vol. 21, No. 3, 205-230. DOI: 10.1007/s11145-007-9070-1. Springer.
- MCMASTER, Kristen, FUCHS, Douglas. y FUCHS, Linn. 2006. "Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitation of peer-mediated instruction". **Reading and Research Quarterly**, Vol. 22, 5-25. Taylor & Francis Group, Londres (United Kingdom)
- MARR, Mary Beth, ALGOZZINE, Bob, NICHOLSON, NICHOLSON Kelly y KELLER, Katherine. 2011. "Building oral reading fluency with peer coaching". **Remedial and Special Education**, Vol. 32, No. 3, 256-264. DOI: 10.1177/0741932510362202.
- NICHOLS, William, RUPLEY, William y RASINSKI, Timothy. 2009. "Fluency in learning to read for meaning: going beyond repeated readings". **Literacy Research and Instruction**, Vol. 48, No. 1, 1-13.
- NEDDENRIEP, Cristinne, SKINNER, Christopher, WALLACE, Monica. y McCallum, ELIZABETH. 2009. "Classwide peer tutoring: Two experiments investigating the generalized relationship between increased oral reading fluency and reading

- comprehension". **Journal of Applied School Psychology**, Vol. 25, No. 3, 244-269.
- OAKHILL, Jane, y CAIN, Kate. 2007. "Issues of causality in children's reading comprehension". En MCNAMARA, Daniellle. (Ed.), **Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies** (pp. 47-42). Editorial Erlbaum, Nueva York (USA).
- OECD. 2009. **Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science**. OECD, Paris (Francia).
- OAKLEY, Grace. 2003. "Improving oral reading fluency (and comprehension) through the creation of talking books". **Reading Online**, Vol. 6, No. 7.
- POWELL, Douglas, SON, Seung-Hee, FILE, Nancy y SAN JUAN, Robert. 2010. "Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school prekindergarten". **Journal of School Psychology**, Vol. 48, 269-292.
- PULLEN, Paige, LANE, Holly. y MONAGHAN, Maureen. 2004. "Effects of a volunteer tutoring model on the early literacy development of struggling first grade students". **Literacy Research and Instruction**, Vol. 43, No. 4, 21-40.
- RASINSKI, Timothy, HOMAN, Susan. y BIGGS, M. 2009. "Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence". **Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties**, Vol. 25, No. 2-3, 192-204.
- RASINSKI, Timoty, REUTZEL, Ray, CHARD, D. & LINAN-THOMPSON, Silvia. 2011. Reading fluency. En Michael KAMIL, David PEARSON, Elizabeth BIRR MONJE y Peter AFFLERBACH, **Handbook of Reading Research**, Vol. IV, pp.286-319. Routledge, Nueva York (USA).
- SHEGAR, Chitra. 2009. "Buddy Reading in a Singaporean primary School: Implications for training and research". **RELC Journal**, Vol. 40, No. 2, 133-148.
- SOLÉ, Isabel. 2011. "La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge". **Debats d'Educació**, 24. Fundació Jaume Bofill, Barcelona (España).

- SOLÉ, Isabel. (2012). “Competencia Lectora y aprendizaje”. **Revista Iberoamericana de Educación (OEI)**, Vol. 59, 43-61.
- THERRIEN, William, WICKSTROM, Katherine y Jones, Kevin. 2006. “Effect of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement”. **Learning Disabilities Research & Practice**, Vol. 21, No. 2, 89-97.
- TORGESSEN, James y HUDSON, Roxanne. 2006. “Reading fluency: critical issues for struggling readers”. En Jay SAMUELS and Alan FARSTRUP (Eds.). **Reading fluency: The forgotten dimension of Reading success**. International Reading Association, Newark.
- TOPPING, Keith. 1987. “Peer tutored paired reading: outcome data for ten projects”. *Educational Psychology*, Vol. 7, No. 2, 45-133.
- TOPPING, Keith. 2000. **Tutoring by peers, family and volunteers**. Unesco, Ginebra (Suiza)
- TOPPING, Keith. 2006. “Building reading fluency: Cognitive, behavioral, and socioemotional factors and the role of peer-mediated learning”. En Jay SAMUELS y Alan FARSTRUP (Eds.), **What research has to say about fluency instruction** (pp. 106–129). Newark, International Reading Association (USA).
- TOPPING, Keith y HOGAN, J. 1999. “Read On: Paired reading and Thinking video resource pack”. Educational Services: Londres (UK).
- WHELDALL, Kevin y COLMAR, Susan. 1990. “Peer tutoring in low-progress readers using pause, prompt and praise”. En Hugh Foot, Michelle Morgan y Rosalyn Shute (Eds.). **Children helping children** (pp. 117-134). John Willey and Sons, Chichester (UK)
- WOLFENDALE, Susan y TOPPING, Keith. (Eds). 1996. **Family involvement in literacy: Effective partnerships in education**. Cassell, Londres (UK).



**UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA**

---

## **opción**

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 35, N° 90 (2019)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.  
Maracaibo - Venezuela

[www.luz.edu.ve](http://www.luz.edu.ve)

[www.serbi.luz.edu.ve](http://www.serbi.luz.edu.ve)

[produccioncientifica.luz.edu.ve](http://produccioncientifica.luz.edu.ve)