



Original

## ¿Cómo contribuye la tutoría entre iguales al desarrollo de la comprensión lectora? Evidencias de diez años de práctica



Marta Flores\*, Jesús Ribosa, y David Duran

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, Edifici G6-despatx 254, 08193 Bellaterra, Catalunya, España

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historia del artículo:

Recibido el 16 de noviembre de 2023

Aceptado el 19 de abril de 2024

On-line el 29 de mayo de 2024

#### Palabras clave:

Tutoría entre iguales  
Aprendizaje cooperativo  
Comprensión lectora  
Lectura en parejas  
Educación primaria

### R E S U M E N

Este estudio investiga el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria que participan en un programa de tutoría entre iguales. Se recogen datos de 8128 estudiantes de primaria (6–12 años) de 58 escuelas que participan en el programa entre 2012 y 2022. Se plantean dos objetivos de investigación: (1) identificar los cambios que se producen en comprensión lectora a partir de un pretest-posttest y (2) analizar la interacción de una submuestra de parejas para poder explicar los cambios detectados. Los análisis de subgrupos del pretest-posttest muestran una mejora en la comprensión lectora para todos los niveles, formatos de tutoría y roles desarrollados ( $.43 < ES < .97$ ). Un modelo lineal mixto muestra que el curso y la interacción entre esta variable y la opción de tutoría pueden moderar la mejora en comprensión lectora, después de controlar el efecto de la puntuación inicial. El análisis de la interacción señala elementos clave que pueden explicar esta mejora, principalmente el uso explícito de estrategias para la comprensión lectora, la realización de lecturas repetidas en voz alta y la construcción conjunta de respuestas. En general, los resultados apoyan el uso de la tutoría entre iguales para el desarrollo de la comprensión lectora a lo largo de la educación primaria. Se discuten las limitaciones del estudio, así como las implicaciones para la investigación y la práctica.

© 2024 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. All rights are reserved, including those for text y data mining, AI training, y similar technologies.

## How does peer tutoring contribute to the development of reading comprehension? Evidence from ten years of practice

### A B S T R A C T

This study investigates the development of reading comprehension in primary school students who took part in a peer tutoring programme. Data were collected from 8,128 students (aged 6–12) from 58 schools that participated in the programme between 2012 and 2022. Adopting a mixed-methods sequential explanatory design, two research aims are addressed: (1) to detect changes in reading comprehension in a pretest–posttest, and (2) to analyse the interaction of a subsample of pairs to explain these changes. Pretest–posttest subgroup analyses show a significant improvement in reading comprehension for all levels, tutoring options, and roles (i.e., same-age tutors and tutees, same-age reciprocal role, cross-age tutors and tutees) ( $.43 \leq ES \leq .97$ ). A linear mixed model shows that grade level and the interaction between this variable and tutoring option may moderate the increase in reading comprehension, after controlling for initial score. Interaction analysis points to key elements that can explain this improvement, mainly students' explicit use of strategies for reading comprehension, repeated episodes of reading the

#### Keywords:

Peer tutoring  
Cooperative learning  
Reading comprehension  
Paired reading  
Primary education

\* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: [marta.flores@uab.cat](mailto:marta.flores@uab.cat) (M. Flores).

text aloud, and joint construction of answers. Overall, these findings support the use of peer tutoring for the development of reading comprehension throughout primary education. Limitations of the study as well as implications for research and practice are discussed.

© 2024 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights are reserved, including those for text and data mining, AI training, and similar technologies.

## Introducción

La competencia lectora, y especialmente la comprensión lectora, es clave para el desarrollo personal y social a lo largo de toda la vida, ya que proporciona herramientas esenciales para pensar y aprender dentro de la cultura alfabetizada en la que vivimos. En 2021, el último Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) ha mostrado un alarmante descenso en los niveles de comprensión lectora (INEE, 2023). En España, y especialmente en Cataluña, las puntuaciones bajan a 521 y 507 puntos respectivamente, y se sitúan por debajo de las puntuaciones medias de la OCDE-28 y de la Unión Europea. Este descenso ha suscitado preocupación entre los investigadores educativos, los responsables políticos, los profesionales y la sociedad en su conjunto. El reto actual tiene que ver con políticas educativas que revertan la situación en los próximos años. Este estudio aporta pruebas del uso de la tutoría entre iguales para el desarrollo de la comprensión lectora, basándose en diez años de implementación del programa *Leemos en pareja* en Cataluña (Duran et al., 2018).

### Comprensión lectora

Según la OCDE (2021), la comprensión lectora consiste en “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con los textos escritos, con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar los conocimientos y el potencial propios y participar en la sociedad” (p. 23). La lectura es un proceso interactivo entre el lector, el texto y la actividad lectora (Solé, 2001), situado en un contexto sociocultural (Butterfuss et al., 2020) y con una finalidad específica (Britt y Rouet, 2012). Por tanto, se trata de una destreza compleja y multidimensional que requiere coordinar múltiples procesos cognitivos y lingüísticos (Elleman y Oslund, 2019; Kendeou et al., 2020) para construir una representación mental global y coherente de la información del texto (Butterfuss et al., 2020; Elleman y Oslund, 2019).

Elleman y Oslund (2019) indican que los distintos marcos explicativos de la comprensión lectora coinciden en cuatro elementos esenciales: la inferencia, el conocimiento previo, el vocabulario y la supervisión de la comprensión. En esta línea, Kendeou et al. (2020) destacan el papel de la realización de inferencias como estrategia clave para la lectura, y afirman que las preguntas andamiadas con retroalimentación inmediata pueden fomentar dichos procesos inferenciales. Además, es necesario enseñar a utilizar estrategias de lectura específicas antes, durante y después de la lectura (Boardman et al., 2018; Shanahan et al., 2010).

### Tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales se reconoce como una práctica educativa muy eficaz para lograr una educación de calidad. Es recomendada por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (Meijer, 2001) y la UNESCO (Topping, 2000). Los beneficios de la tutoría entre iguales también se han documentado en diferentes áreas y niveles educativos durante más de 40 años, especialmente en la escuela primaria (Alegre et al., 2018; Bowman-Perrott et al., 2013; Okilwa y Shelby, 2010; Roma et al., 2019; Thurston et al.,

2020). Se informa de beneficios no solo para alumnos competentes, sino también para alumnos en situación de riesgo (Huber y Carter, 2019; Mahoney, 2019; Sarid et al., 2020; Toulia et al., 2023). En un metaanálisis, Hattie (2009) destaca la tutoría entre iguales como una práctica eficaz ( $d = 0.55$ ). El rasgo distintivo basado en aprovechar las diferencias entre el alumnado de la clase para potenciar el aprendizaje de todos ellos la sitúa como una práctica inclusiva de primer orden (Alzahrani y Leko, 2017).

La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas de alumnos que tienen diferentes niveles de conocimiento en cuanto a la competencia que se pretende desarrollar. El alumno más competente asume el papel de tutor, y el alumno menos competente toma el rol de tutorado. Se establece así una relación asimétrica en la que ambos se necesitan mutuamente para aprender. El tutor puede aprender porque ayudar al compañero a aprender algo puede implicar elaborar la información (al proporcionar ejemplos), lo que le ofrece oportunidades de aprender enseñando (Duran, 2017, 2023; Roscoe y Chi, 2007). El tutorado puede aprender porque el tutor supervisa y apoya constantemente su proceso de aprendizaje, beneficiándose de la ayuda ajustada y personalizada que facilita la interacción asimétrica uno a uno (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010; Robinson et al., 2005). Para que la práctica tenga éxito, los profesores deben estructurar la interacción entre tutor y tutorado en función de los objetivos de aprendizaje. En otras palabras, los dos alumnos comparten un objetivo de aprendizaje común (por ejemplo, mejorar la comprensión lectora) a través de un marco de interacción previamente diseñado y estructurado por el profesor (Topping et al., 2017).

Pueden utilizarse diferentes opciones de tutoría entre iguales. Basándose en la edad de los participantes, Topping et al. (2015) distinguen entre tutoría *cross-age* y tutoría *same-age*. Basándose en la continuidad de los roles, se distingue entre rol recíproco y rol fijo, dependiendo de si los roles se intercambian o no entre los dos alumnos (Topping et al., 2017). En la tutoría entre iguales de rol recíproco, la diferencia en términos de nivel de competencia entre los dos estudiantes se reduce para que ambos puedan desempeñar con éxito los dos roles. En este caso, la preparación minuciosa del material por parte del tutor antes de la sesión adquiere especial importancia para lograr una interacción asimétrica en la sesión.

La tutoría entre iguales es una forma de aprendizaje entre iguales. Existen tres generaciones de investigaciones sobre el aprendizaje entre iguales (Duran et al., 2018). Una primera generación de estudios se centra en comparar situaciones cooperativas con situaciones individuales y competitivas como grupos de control. Una segunda generación, analiza la eficacia de los distintos métodos de aprendizaje cooperativo. En la actualidad, la tercera generación se centra en explicar por qué se produce el aprendizaje en situaciones de aprendizaje entre iguales mediante el análisis de la interacción (e. g., De Backer et al., 2012).

Dentro de la tercera generación, Chi y Menekse (2015) añaden un cuarto patrón interactivo (co-constructivo) a los tres patrones de aprendizaje individual (es decir, constructivo, activo y pasivo). Según los autores, este patrón co-constructivo implica el mayor grado de aprendizaje en la interacción entre iguales. Se produce cuando los compañeros interactúan para elaborar una respuesta conjunta a la tarea. En el caso de la tutoría entre iguales, en este cuarto patrón el tutor participa en más procesos de pensamiento

de orden superior que en los otros patrones, porque aporta ideas, ejemplos o pistas para ayudar al tutorado, además de recibir ideas de este. Así, compartir conocimientos y experiencias entre tutor y tutorado puede llevarlos a generar una respuesta conjunta más elaborada que sus respuestas individuales por separado.

### *Tutoría entre iguales y comprensión lectora*

El uso de la tutoría entre iguales para el desarrollo de la lectura y la comprensión lectora no es nuevo y ha generado interés tanto en la investigación como en la práctica (Gubalani et al., 2023; Topping et al., 2015). Al compartir la actividad lectora con los compañeros, el proceso interactivo que conlleva puede contribuir a aprender a leer de forma más eficaz (Gutiérrez, 2016). En la literatura existente se pueden encontrar múltiples intervenciones basadas en la tutoría entre iguales para la lectura, con resultados positivos en la comprensión lectora, la fluidez, la motivación y las actitudes (Gubalani et al., 2023; Jones et al., 2017; Miller et al., 2010; Rahmasari, 2017; Robison, 2022; Topping et al., 2015).

### *Leemos en pareja*

Este programa (Duran et al., 2018) tiene como objetivo mejorar la comprensión lectora mediante la tutoría entre iguales. Se utilizan fichas de actividades para estructurar la interacción por parejas en sesiones de 30 minutos. Cada sesión consta de tres fases: antes de la lectura, lectura y después de la lectura. En primer lugar, las actividades antes de la lectura se ocupan de la exploración del texto, la activación de los conocimientos previos y la formulación de hipótesis. En segundo lugar, las actividades durante la lectura implican tres tareas: la lectura modelada por el tutor, la lectura conjunta (i. e., en la que el tutor empieza a leer en voz alta y el tutorado le sigue unos segundos después) y la lectura del tutorado supervisada por el tutor. En esta última, el tutor utiliza la técnica de pausa-pista-ponderación (Wheldall y Colmar, 1990): detiene la lectura del tutorado cuando detecta un error e invita al tutorado a revisarlo y corregirlo; si el tutorado no es capaz de hacerlo, el tutor le da pistas; cuando se corrige el error, el tutor anima al tutorado a seguir leyendo. En tercer lugar, las actividades posteriores a la lectura consisten en comprobar las hipótesis, identificar las ideas principales del texto y responder a preguntas literales, inferenciales y evaluativas. Así, una hoja de actividades contiene un texto auténtico precedido de algunas preguntas previas y seguido de preguntas literales, inferenciales y de comprensión profunda (Basaraba et al., 2013).

La intervención se desarrolla durante 12 semanas, a razón de dos sesiones semanales. Los docentes que llevan a la práctica el programa en las aulas participan en un curso de formación del profesorado organizado en una red de centros implicados (Duran, 2017). Este curso les ayuda a ajustar el programa a su contexto específico y a tomar decisiones sobre el tipo de tutoría, los cursos implicados, la formación inicial del alumnado, el desarrollo de las sesiones en el aula y la evaluación. Estudios previos sobre el programa implementado en catalán, castellano e inglés como lengua extranjera muestran resultados positivos en términos de comprensión lectora, autoconcepto y fluidez, así como en competencias orales (Duran et al., 2019; Flores y Duran, 2016; Valdebenito y Duran, 2019). Este estudio se centra en 10 años de aplicación del programa (2012–2022) para el desarrollo de la comprensión lectora en catalán. Se abordan los siguientes objetivos de investigación: (1) Detectar cambios en la comprensión lectora tras la participación en el programa de tutoría entre iguales; y (2) Analizar la interacción entre tutor y tutorado a lo largo de las sesiones de tutoría entre iguales.

## **Método**

Este estudio se enmarca en la tercera generación de investigación sobre el aprendizaje entre iguales, con el objetivo de explicar los cambios cuantitativos en la comprensión lectora a partir del análisis de la interacción entre alumnos. En esta generación de estudios no se utilizan grupos de control, dado que las generaciones anteriores ya han evaluado la eficacia de estas intervenciones en comparación con grupos de control, incluido el programa de tutoría entre iguales *Leemos en pareja* (Duran et al., 2019; Flores y Duran, 2016; Valdebenito y Duran, 2019).

Se adopta un método mixto de diseño explicativo secuencial (Creswell, 2015). Consiste en un análisis cuantitativo de las puntuaciones de comprensión lectora (primer objetivo de la investigación), seguido del análisis cualitativo de la interacción de los alumnos para ayudar a interpretar los resultados cuantitativos (segundo objetivo de la investigación).

### *Participantes*

Un total de 8128 alumnos, de 1.º a 6.º curso, de 58 centros de educación primaria de Cataluña participan en el programa de tutoría entre iguales *Llegim en parella* (en castellano, *Leemos en pareja*) entre 2012 y 2022 (Tabla 1). No se dispone de datos del curso 2020–2021, porque los cierres por pandemia dificultan el desarrollo del programa y, en consecuencia, no se pueden recoger datos.

### *Instrumentos*

**Prueba de comprensión lectora.** Se administra una prueba estandarizada que mide la comprensión lectora antes y después de la intervención, a modo de pretest-posttest. Se utilizan las pruebas de Evaluación de la Comprensión Lectora (ACL, por sus siglas en catalán) (Català et al., 2004, 2007), que ofrecen una prueba ajustada para cada curso para medir la comprensión lectora en catalán. Català et al. (2004, 2007) informan de una alta fiabilidad en los diferentes cursos según la fórmula 20 de Kuder-Richardson ( $.76 \leq KR-20 \leq .83$ ). Dado que la puntuación máxima de las pruebas es diferente según el curso, las puntuaciones individuales se transforman sobre 100 puntos.

**Sesiones grabadas en vídeo.** Se graban en vídeo sesenta sesiones de tutoría entre iguales, lo que da como resultado 30 horas de vídeos. Se utiliza un muestreo de conveniencia a nivel de escuela y un muestreo aleatorio a nivel de pareja. Las grabaciones tienen lugar en cuatro colegios, con una muestra representativa en cuanto a curso y opción de tutoría. Las 20 parejas de alumnos se seleccionan al azar. Se graban tres sesiones de cada pareja: una al principio de la intervención, otra a la mitad y otra al final.

### *Procedimiento*

Las escuelas participan voluntariamente en el programa, en forma de curso de formación de un año de duración en una red de escuelas. Al inicio del curso escolar, los equipos directivos de los centros y los docentes que deciden participar en el programa firman un formulario de compromiso. Todos los participantes reciben información sobre el estudio y dan su consentimiento para participar de acuerdo con los procedimientos de conformidad ética.

Cada curso escolar, tras la primera sesión de formación del curso, los docentes administran el pretest de comprensión lectora a los alumnos (en diciembre o enero). A continuación, los docentes deciden qué tipo de tutoría entre iguales quieren implementar (*same-age* o *cross-age*; de rol fijo o de rol recíproco) y crean las parejas en consecuencia. Así, a nivel de clase, hay cuatro opciones de tutoría: rol fijo *same-age*, rol recíproco *same-age*, tutores *cross-age*, tutorados *cross-age*. Los docentes proporcionan a los alumnos

**Tabla 1**  
Número de participantes por curso y año académico

Año académico	1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso	5.º curso	6.º curso	Total
2012–2013	102	320	269	237	323	30	1281
2013–2014	133	404	618	462	487	180	2284
2014–2015	55	101	337	39	294	86	912
2015–2016	0	147	352	158	188	33	878
2016–2017	25	125	356	46	172	18	742
2017–2018	0	39	337	88	386	90	940
2018–2019	0	76	167	140	197	23	603
2019–2020	0	0	87	55	33	8	183
2020–2021	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
2021–2022	42	30	92	41	61	39	305
Total	357	1242	2615	1266	2141	507	8128

una formación inicial sobre los materiales del programa y los roles de tutoría entre iguales. Tras la formación, los centros ponen en marcha entre 16 y 24 sesiones de tutoría entre iguales entre enero y mayo, en función de la planificación de cada centro. Los investigadores mantienen un estrecho contacto con los docentes a lo largo de la implementación y acuden a las escuelas para grabar en vídeo la muestra de sesiones de tutoría entre iguales: una al principio de la intervención, otra a la mitad y otra al final. Una vez finalizada la intervención, los docentes administran la prueba, en formato post-test, de comprensión lectora a los alumnos (en mayo o junio). Se pide a los docentes que rellenen una hoja de cálculo con las puntuaciones del pretest-posttest de cada alumno, que se envía a los investigadores al final del curso escolar. Los datos de los diez años de implementación (2012–2022) se recopilan en una única hoja de cálculo por el primer autor.

#### Análisis de datos

##### Cambios en comprensión lectora

Para analizar las posibles diferencias entre las puntuaciones del pretest y el posttest, se realiza primero una prueba *t* de muestras relacionadas con todos los datos, tras comprobar el gráfico Q-Q de los residuos. Se informa de la *d* de Cohen como medida del tamaño del efecto (ES). También se llevan a cabo análisis de subgrupos, tras agrupar a los alumnos en función del curso (i. e., de 1.º a 6.º curso), la opción de tutoría (i. e., *same-age* o *cross-age*) y el rol (i. e., *tutor*, *tutorado* o *recíproco*). Se utiliza la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para los análisis de subgrupos, tras comprobar el gráfico Q-Q de los residuos de los distintos subgrupos. Se informa de la correlación biserial de rango ( $r_{rb}$ ) como medida del tamaño del efecto en los análisis de subgrupos. La significación estadística se fija en  $p < .05$ .

A continuación, se computa el aumento de la comprensión lectora de cada alumno, calculando la diferencia entre la puntuación inicial y la final. Se realiza un modelo lineal mixto con esta variable como variable dependiente, la puntuación inicial como covariable y el curso académico y la opción de tutoría (es decir, rol fijo *same-age*, rol recíproco *same-age*, tutor *cross-age*, tutorado *cross-age*) como factores. El curso académico y el centro escolar se introducen como variables de grupo. Se aplica el método Satterthwaite para los grados de libertad. Se introducen en el modelo los efectos principales y la interacción bidireccional entre el curso académico y la opción de tutoría. Se comunican las medias marginales estimadas (MM), los errores estándar (SE) y los efectos simples para ayudar a interpretar los resultados. Todos los análisis se realizan en Jamovi v2.3.21.0.

##### Interacción entre tutor y tutorado a lo largo de las sesiones de tutoría entre iguales

Se lleva a cabo un análisis de la interacción. Se elabora un sistema de categorías para codificar las acciones de los alumnos durante la tutoría entre iguales basado en tres enfoques: el análisis de la

interactividad (Colomina et al., 2005), las estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora (Solé, 2001) en un marco de tutoría entre iguales (De Backer et al., 2012) y la estructura del programa específico de tutoría entre iguales (Duran et al., 2018).

Se utiliza Atlas.ti v6.2 para codificar las 60 sesiones. Cada sesión se analiza en función de los tres segmentos de interactividad (es decir, antes de la lectura, lectura, después de la lectura). Dentro de cada segmento, se utilizan normalmente cuatro niveles de colaboración para codificar la interacción entre el tutor y el tutorado. Los dos primeros niveles se refieren a acciones individuales (solo participa el tutor o el tutorado). El tercer nivel se refiere a situaciones en las que el tutor pregunta y el tutorado responde (es decir, un patrón de interacción activa). El cuarto nivel implica la elaboración compartida de respuestas (patrón de interacción co-constructivo). También se incluyen en el sistema algunas categorías emergentes tras una exploración inicial de las grabaciones. La fiabilidad entre evaluadores es alta ( $r = .98$ ,  $p < .01$ ).

#### Resultados

##### Cambios en comprensión lectora

En general, los resultados muestran que hay un aumento significativo en las puntuaciones de comprensión lectora desde el pretest ( $M = 48.319$ ,  $DT = 20.192$ ) hasta el posttest ( $M = 60.136$ ,  $DT = 20.963$ ), con un gran tamaño del efecto ( $d = 0.826$ ). Los análisis de subgrupos confirman el aumento significativo para los alumnos de todos los cursos, todas las opciones de tutoría entre iguales y roles (Tabla 2). El tamaño del efecto es grande en todos los subgrupos ( $r_{rb} \geq .50$ ), excepto para los tutores de la misma edad de sexto curso, cuyo tamaño del efecto es moderado.

Un modelo lineal mixto ( $R^2$  marginal = 0.14,  $R^2$  condicional = 0.21) muestra que el curso y la interacción entre esta variable y la opción de tutoría moderan significativamente el aumento de la comprensión lectora, tras controlar la puntuación inicial (Tabla 3). La estimación (EST) para la puntuación inicial indica que cuanto menor es la puntuación inicial, mayor es el aumento de la comprensión lectora ( $EST = -0.22$ ).

En cuanto al efecto principal del curso, las medias marginales ( $MM_{\text{curso}}$ ) sugieren que el aumento de la comprensión lectora puede ser especialmente destacado en el curso de 1.º de primaria y disminuir a medida que aumenta el curso ( $MM_2 = 14.19$ ,  $SE_2 = 0.80$ ;  $MM_3 = 13.26$ ,  $SE_3 = 0.66$ ;  $MM_4 = 11.77$ ,  $SE_4 = 0.72$ ;  $MM_5 = 8.38$ ,  $SE_5 = 0.84$ ;  $MM_6 = 8.56$ ,  $SE_6 = 1.35$ ). Las medias marginales estimadas no se calculan para el curso de 1.º, porque el modelo incluye una interacción entre el curso y la opción de tutoría (y en 1.º no se dispone de datos para dos de las opciones de tutoría, debido a las decisiones de los centros en cuanto al rol de los alumnos). Cuando solo se incluyen los efectos principales en el modelo, el curso de 1.º muestra el mayor aumento de la com-

**Tabla 2**

Análisis por subgrupos de la comparación posttest-pretest de las puntuaciones en comprensión lectora

Curso y rol	N	Posttest M(DT)	Pretest M(DT)	W	p	Tamaño del efecto
<b>1.º curso</b>						
Rol fijo <i>same-age</i>						
Tutor <i>same-age</i>	97	78.436(16.796)	61.383(15.929)	4113.000	< .001	0.923
Tutorado <i>same-age</i>	99	55.850(19.606)	33.796(12.751)	4386.500	< .001	0.924
Rol recíproco <i>same-age</i>	0	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Tutor <i>cross-age</i>	0	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Tutorado <i>cross-age</i>	161	62.914(20.022)	41.848(21.001)	12345.000	< .001	0.966
<b>2.º curso</b>						
Rol fijo <i>same-age</i>						
Tutor <i>same-age</i>	170	69.420(18.968)	57.083(16.573)	11296.500	< .001	0.822
Tutorado <i>same-age</i>	204	52.655(20.301)	38.848(19.098)	16683.500	< .001	0.782
Rol recíproco <i>same-age</i>	185	64.730(21.321)	51.734(19.671)	13207.500	< .001	0.861
Tutor <i>cross-age</i>	156	66.613(19.669)	56.437(20.221)	9014.500	< .001	0.657
Tutorado <i>cross-age</i>	527	65.552(19.642)	47.873(19.609)	118607.000	< .001	0.909
<b>3.º curso</b>						
Rol fijo <i>same-age</i>						
Tutor <i>same-age</i>	320	62.977(20.365)	49.721(19.510)	38902.500	< .001	0.844
Tutorado <i>same-age</i>	290	41.110(18.777)	28.640(14.879)	30759.500	< .001	0.813
Rol recíproco <i>same-age</i>	328	69.436(19.679)	57.149(20.923)	41513.000	< .001	0.779
Tutor <i>cross-age</i>	339	62.006(21.265)	51.102(20.815)	39899.500	< .001	0.733
Tutorado <i>cross-age</i>	1338	60.025(21.438)	47.216(20.731)	680566.500	< .001	0.816
<b>4.º curso</b>						
Rol fijo <i>same-age</i>						
Tutor <i>same-age</i>	203	71.675(14.962)	60.450(16.378)	16059.500	< .001	0.827
Tutorado <i>same-age</i>	176	47.639(17.263)	32.887(14.978)	12780.500	< .001	0.866
Rol recíproco <i>same-age</i>	366	64.364(20.092)	55.636(20.516)	48533.000	< .001	0.704
Tutor <i>cross-age</i>	286	67.495(21.047)	56.956(21.248)	29940.000	< .001	0.778
Tutorado <i>cross-age</i>	235	70.867(18.807)	61.000(18.706)	22765.000	< .001	0.807
<b>5.º curso</b>						
Rol fijo <i>same-age</i>						
Tutor <i>same-age</i>	319	61.433(18.832)	53.498(18.217)	34373.500	< .001	0.687
Tutorado <i>same-age</i>	313	49.236(19.808)	39.040(16.204)	37121.500	< .001	0.747
Rol recíproco <i>same-age</i>	215	54.599(18.307)	45.714(18.658)	17019.500	< .001	0.818
Tutor <i>cross-age</i>	1254	55.759(18.993)	46.329(17.243)	585091.000	< .001	0.744
Tutorado <i>cross-age</i>	40	57.054(19.663)	46.179(21.708)	667.500	< .001	0.802
<b>6.º curso</b>						
Rol fijo <i>same-age</i>						
Tutor <i>same-age</i>	80	59.271(16.882)	54.653(13.947)	1678.000	.002	0.431
Tutorado <i>same-age</i>	82	38.884(15.089)	31.896(11.905)	2586.000	< .001	0.557
Rol recíproco <i>same-age</i>	113	58.090(18.865)	48.070(18.678)	5347.500	< .001	0.784
Tutor <i>cross-age</i>	223	60.853(18.661)	50.194(17.252)	17547.000	< .001	0.781
Tutorado <i>cross-age</i>	9	46.296(11.024)	32.099(12.738)	28.000	.022	1.000

Nota. Dentro del rol fijo *same-age*, el número de alumnos por rol puede diferir ligeramente, dependiendo de la disponibilidad de datos de pretest y posttest para cada alumno. En cuanto a la tutoría *cross-age*, debe tenerse en cuenta que dentro de cada curso los alumnos eran tutores o tutorados de alumnos de otro curso (y no del mismo curso).

**Tabla 3**

Pruebas ómnibus de efectos fijos del modelo lineal mixto para el aumento de las puntuaciones en comprensión lectora

	F	Num gl	Den gl	p
Puntuación inicial	859.69	1	8038.23	< .001
Curso	18.92	5	3207.71	< .001
Opción de tutoría	1.04	3	1708.30	0.376
Curso * Opción de tutoría	3.48	13	3073.71	< .001

comprensión lectora ( $MM_1 = 20.59$ ,  $SE_1 = 1.08$ ), y es significativamente superior a todos los demás cursos.

Con referencia a la interacción entre esta variable y la opción de tutoría (Tabla 4), las pruebas ómnibus sugieren que existen diferencias significativas entre las opciones de tutoría en 2.º curso ( $p = .012$ ), 3.º curso ( $p = .022$ ) y 6.º curso ( $p = .041$ ), pero no en 1.º curso ( $p = .080$ ), 4.º curso ( $p = .159$ ) y 5.º curso ( $p = .353$ ). A continuación, se comentan los tres cursos que muestran diferencias significativas.

En 2.º curso, los efectos simples indican que el aumento de la comprensión lectora es especialmente destacado en los tutorados *cross-age*, con diferencias significativas cuando se comparan con las dos opciones de tutoría *same-age* —rol recíproco de la misma edad ( $p = .006$ ) y rol fijo de la misma edad ( $p = .004$ )—, pero no con los tutores *cross-age* ( $p = .236$ ). Ninguna de las demás comparacio-

nes entre opciones de tutoría es significativa ( $.273 \leq p \leq .666$ ). En 3.º curso, los efectos simples indican que el aumento de la comprensión lectora es especialmente destacado en el rol recíproco *same-age*, con diferencias significativas cuando se comparan con los tutores *cross-age* ( $p = .002$ ) y los tutorados *cross-age* ( $p = .034$ ), pero no con el rol fijo *same-age* ( $p = .236$ ). Este último también supera significativamente a los tutores *cross-age* ( $p = .046$ ). Las demás comparaciones entre las opciones de tutoría no son significativas ( $.110 \leq p \leq .395$ ). En 6.º curso, los efectos simples indican que el aumento de la comprensión lectora es menos destacado en el rol fijo *same-age*, y es significativamente inferior al rol recíproco *same-age* ( $p = .026$ ) y a los tutores *cross-age* ( $p = .008$ ). La diferencia cuando se compara con los tutores *cross-age* no es significativa ( $p = .253$ ), dada la pequeña muestra para esta opción de tutoría ( $n = 9$ ), que contribuye a un error estándar elevado ( $SE = 4.51$ ). Las demás comparaciones

**Tabla 4**  
Medias marginales estimadas del aumento de la puntuación en comprensión lectora según el curso y la opción de tutoría

Curso	1.º		2.º		3.º		4.º		5.º		6.º	
	MM	SE	MM	SE	MM	SE	MM	SE	MM	SE	MM	SE
Rol fijo <i>same-age</i>	18.93	1.25	13.10	1.06	13.74	0.97	13.49	1.12	7.95	1.00	4.84	1.46
Rol recíproco <i>same-age</i>	n/a	n/a	12.47	1.37	15.13	1.02	10.29	1.10	7.14	1.18	9.53	1.63
Tutor <i>cross-age</i>	n/a	n/a	14.58	1.58	11.26	1.05	11.84	1.15	9.05	0.75	9.67	1.24
Tutorado <i>cross-age</i>	22.06	1.56	16.61	0.96	12.89	0.74	11.43	1.22	9.38	2.30	10.21	4.51

**Tabla 5**  
Distribución de frecuencias respecto a las dimensiones y categorías del segmento 1: Antes de la lectura

1. Antes de leer	f	%
<b>1.1 Activación de la motivación</b>	<b>38</b>	<b>27.34</b>
1.1.1 El tutor inicia la actividad.	38	100
1.1.2 El tutorado inicia la actividad.	0	0
1.1.3 Tutor y tutorado inician la actividad.	0	0
Subtotal	38	100
<b>1.2 Exploración del texto</b>	<b>33</b>	<b>23.74</b>
1.2.1 Respuesta directa del tutor.	0	0
1.2.2 Respuesta directa del tutorado.	1	3.04
1.2.3 El tutor hace una pregunta y el tutorado responde.	16	48.48
1.2.4 Tutor y tutorado negocian la respuesta.	16	48.48
Subtotal	33	100
<b>1.3 Activación de conocimientos previos</b>	<b>46</b>	<b>33.09</b>
1.3.1 Respuesta directa del tutor.	1	2.17
1.3.2 Respuesta directa del tutorado.	0	0
1.3.3 El tutor hace una pregunta y el tutorado responde.	23	50
1.3.4 Tutor y tutorado negocian la respuesta.	22	47.83
Subtotal	46	100
<b>1.4 Generación de hipótesis y predicciones</b>	<b>32</b>	<b>15.83</b>
1.4.1 Respuesta directa del tutor.	0	0
1.4.2 Respuesta directa del tutorado.	0	0
1.4.3 El tutor hace una pregunta y el tutorado responde.	17	53.12
1.4.4 Tutor y tutorado negocian la respuesta.	15	46.88
Subtotal	32	100
<b>Total</b>	<b>149</b>	<b>17.59</b>

entre las opciones de tutoría no son significativas ( $0.886 \leq p \leq 0.943$ ).

*Interacción entre el tutor y el tutorado a lo largo de las sesiones de tutoría entre iguales*

El análisis de la interacción de la muestra de parejas proporciona información relevante sobre el proceso de comprensión lectora, que ayuda a entender el aumento detectado en la comprensión lectora. Los tres segmentos representan una proporción diferente de la interacción: 17.59% de las acciones antes de leer, 30.34% mientras leen y 52.07% después de leer. Centrándonos en el segmento de antes de la lectura (Tabla 5), la mayoría de las acciones proceden de la activación de los conocimientos previos (33.09%), con patrones de interacción tanto activos como co-constructivos dentro de esta estrategia (50% y 47.83%, respectivamente). Las demás estrategias dentro del segmento anterior a la lectura muestran patrones similares. Cabe destacar que todas las parejas llevan a cabo al menos una de las estrategias esenciales previas a la lectura.

En cuanto al segmento de lectura, la lectura conjunta y la lectura del tutorado son las dos estrategias analizadas (Tabla 6). En cuanto a la lectura conjunta, cabe destacar que más de la mitad de las parejas (54.24%) realizan correctamente esta estrategia, que es exigente porque requiere una gran atención para descodificar el texto con fluidez y coordinar el ritmo de lectura con el compañero. En cuanto a la lectura del tutor, se observan distintos niveles de colaboración, destacando el uso de la técnica de pausa-pista-ponderación (57.07%). Las autocorrecciones por parte del tutorado también se producen con frecuencia (19.70%), probablemente gracias a la tarea de lectura en voz alta ante el tutor como audiencia.

Centrándonos en el segmento posterior a la lectura, se trata de estrategias de comprensión lectora relacionadas con la comprobación de las hipótesis iniciales, la identificación de las ideas principales del texto y la respuesta a preguntas de comprensión lectora literal, inferencial y profunda —también teniendo en cuenta los errores del tutor y del tutorado. Además, también se analiza cómo responde la pareja de estudiantes a las preguntas del tutorado (Tabla 7). En el segmento posterior a la lectura, la mayoría de las acciones se refieren a responder a las preguntas de comprensión lectora (89.34%). Aquí, los alumnos suelen co-construir la respuesta (56.85%).

**Discusión**

Los resultados muestran un aumento de la comprensión lectora, con diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en todos los cursos, roles de tutoría y opciones (con un gran tamaño del efecto en todos los subgrupos, excepto para los tutores de la misma edad de 6.º curso, cuyo tamaño del efecto es moderado). Estos resultados están en consonancia con estudios anteriores sobre el mismo programa de tutoría entre iguales (Flores y Duran, 2016; Valdebenito y Duran, 2019), así como con la investigación internacional sobre la tutoría entre iguales para el desarrollo de habilidades lectoras (Gubalani et al., 2023; Robison, 2022; Topping et al., 2015).

Los resultados del modelo lineal mixto sugieren que el curso escolar y la interacción entre esta variable y la opción de tutoría moderan significativamente el aumento de la comprensión lectora, tras controlar la puntuación inicial. La estimación para la puntuación inicial indica que cuanto más baja es la puntuación inicial, mayor es el aumento de la comprensión lectora. Esto sugiere que la intervención puede ser especialmente beneficiosa para los alumnos

**Tabla 6**  
Distribución de frecuencias respecto a las dimensiones y categorías del segmento 2: Lectura

2. Lectura	f	%
<b>2.1 Lectura conjunta</b>	<b>59</b>	<b>22.96</b>
2.1.1 El tutor y el tutorado no se escuchan.	26	44.07
2.1.2 El tutor lee y el tutorado escucha.	1	1.69
2.1.3 El tutorado lee y el tutor lo escucha.	0	0
2.1.4 El tutor y el tutorado leen y se escuchan activamente.	32	54.24
Subtotal	59	100
<b>2.2 Lectura del tutorado</b>	<b>198</b>	<b>77.04</b>
2.2.1 El tutorado lee sin cometer errores.	12	6.06
2.2.2 El tutorado se corrige a sí mismo.	39	19.70
2.2.3 El tutor corrige el error directamente y el tutorado incorpora la corrección.	34	17.17
2.2.4 Utilización de la técnica de pausa-pista-ponderación.	113	57.07
Subtotal	198	100
<b>Total</b>	<b>257</b>	<b>30.34</b>

**Tabla 7**  
Distribución de frecuencias respecto a las dimensiones y categorías del segmento 3: Después de leer

3. Después de leer	f	%
<b>3.1 Verificación de hipótesis y predicciones</b>	<b>18</b>	<b>4.08</b>
3.1.1 Respuesta directa del tutor.	0	0
3.1.2 Respuesta directa del tutorado.	1	5.56
3.1.3 El tutor hace una pregunta y el tutorado responde.	11	61.11
3.1.4 Tutor y tutorado negocian la respuesta.	6	33.33
Subtotal	18	100
<b>3.2 Responder a preguntas de comprensión</b>	<b>394</b>	<b>89.34</b>
3.2.1 Respuesta directa del tutor.	6	1.52
3.2.2 Respuesta directa del tutorado.	5	1.27
3.2.3 El tutor hace una pregunta y el tutorado responde.	135	34.26
3.2.4 Tutor y tutorado negocian la respuesta.	224	56.85
3.2.5 El tutor da algunas pistas o respuestas erróneas.	9	2.28
3.2.6 El tutor no corrige una respuesta errónea.	15	3.82
Subtotal	394	100
<b>3.3 Identificación de las ideas principales</b>	<b>18</b>	<b>4.08</b>
3.3.1 Respuesta directa del tutor.	1	5.55
3.3.2 Respuesta directa del tutorado.	0	0
3.3.3 El tutor hace una pregunta y el tutorado responde.	2	11.11
3.3.4 Tutor y tutorado negocian la respuesta.	15	83.34
Subtotal	18	100
<b>3.4 Solución de las dudas de comprensión del tutorado</b>	<b>11</b>	<b>2.50</b>
3.4.1 El tutor no conoce la respuesta.	5	45.45
3.4.2 Respuesta directa del tutor.	3	27.28
3.4.3 Respuesta directa del tutorado.	0	0
3.4.4 Tutor y tutorado negocian la respuesta.	3	27.27
Subtotal	11	100
<b>Total</b>	<b>441</b>	<b>52.07</b>

de bajo rendimiento, en línea con estudios anteriores sobre la tutoría entre iguales (Bowman-Perrott et al., 2013; Toulia et al., 2023). En cuanto al efecto principal del curso escolar, el aumento de la comprensión lectora puede disminuir a medida que se avanza de curso. En otras palabras, los alumnos más jóvenes pueden beneficiarse especialmente de la intervención. En los primeros cursos de educación primaria, las habilidades de descodificación explican en gran medida la varianza en términos de comprensión lectora (Catts, 2018). En la intervención de tutoría entre iguales analizada en este estudio, los distintos momentos de lectura conjunta pueden haber ayudado a superar las barreras en términos de descodificación y contribuir así al aumento de la comprensión lectora. Centrándonos en la interacción entre el curso escolar y la opción de tutoría, los resultados sugieren que puede haber diferencias entre las opciones de tutoría en algunos de los cursos escolares. Según el modelo, en 2.º curso, los alumnos pueden beneficiarse especialmente de la ayuda de un tutor de mayor edad. En 3.º curso, el rol recíproco *same-age* puede ser especialmente enriquecedor —probablemente se beneficiar del potencial de aprendizaje de ambos roles (Thurston et al., 2020)—, mientras que el aumento puede ser ligeramente menos destacado para los tutores *cross-age*. En 6.º curso, el menor aumento de la comprensión lectora en el caso del rol fijo *same-age* puede estar relacionado con cuestiones de estatus y con la teoría

de roles (Leung, 2019). Sin embargo, estos resultados relacionados con la interacción entre el curso escolar y la opción de tutoría deben interpretarse con cautela. Existen pruebas de que variables como la implicación de la familia (e. g., Leung, 2015) y el número de sesiones (e. g., Öz, 2023) pueden afectar a los resultados de aprendizaje de los alumnos en la tutoría entre iguales. Además, aunque el género no parece afectar a los resultados del aprendizaje en la tutoría entre iguales ni a la interacción entre compañeros (Leung, 2019; Tenenbaum et al., 2020), puede influir en las puntuaciones de comprensión lectora (Logan y Johnston, 2010). Es muy posible que estas variables que no se han podido recoger exhaustivamente expliquen mejor la varianza y ayuden así a mejorar el modelo.

El análisis de la interacción subraya algunas acciones que han podido contribuir a los resultados positivos. Muestra cómo los alumnos practican de forma explícita y eficaz estrategias basadas en evidencias para la comprensión lectora en distintos momentos del proceso: antes, durante y después de la lectura (Boardman et al., 2018). Antes de leer, activan los conocimientos previos, que se sabe que predicen la comprensión lectora (Cano et al., 2014; Tarchi, 2010). Durante la lectura, todas las parejas analizadas llevan a cabo dos momentos de lectura en voz alta. Aquí, dos elementos son especialmente relevantes para la comprensión lectora: la lectura repetida y la lectura en voz alta. Ambos afectan positivamente

a la fluidez lectora, la precisión lectora y la realización de inferencias, que son factores clave para la competencia lectora (Gorsuch y Taguchi, 2010; Hwang et al., 2023). Por último, tras la lectura, tutor y tutorado dedican la mayor parte del tiempo a responder a las preguntas de comprensión lectora. En más de la mitad de las ocasiones, co-construyen la respuesta. El marco de colaboración en la tutoría entre iguales (i. e., basada en la interacción continua uno a uno entre tutor y tutorado) ofrece a los participantes múltiples oportunidades de practicar estrategias esenciales para el desarrollo de la competencia lectora, que quizá no se practican en tal medida en otros formatos de clase (Boardman et al., 2018; Gubalani et al., 2023). La construcción conjunta y reflexiva de respuestas a través de la negociación y el andamiaje puede ser responsable del desarrollo de la comprensión lectora tanto para los tutores como para los tutorados (Chi y Menekse, 2015; Pulles et al., 2022). Los tutores pueden beneficiarse de las oportunidades de aprender enseñando (Duran, 2023; Roscoe y Chi, 2007). Para los tutores, proporcionar a los tutorados pistas o ejemplos y elaborar la información para resolver las dudas de los tutorados (Cao y Kim, 2021) puede tener una influencia positiva en su propia comprensión lectora. También se encargan de supervisar los procesos de lectura, con el fin de comprobar la comprensión del texto por parte de los tutorados y ayudarles a reflexionar sobre los progresos y los retos, lo que fomenta el uso de estrategias metacognitivas que pueden potenciar su aprendizaje (Ain et al., 2023). En cuanto a los tutorados, probablemente se benefician de recibir comentarios personalizados e inmediatos del tutor, así como de un modelado y una orientación constante en la práctica de estrategias de comprensión lectora (Topping et al., 2015). El apoyo del tutor también ayuda a los tutorados a centrarse en la comprensión del significado del texto y no solamente en la descodificación, gracias a las técnicas utilizadas en los momentos de lectura conjunta (Downs et al., 2023).

En conjunto, parece que el programa de tutoría entre iguales analizado en este estudio fomenta la comprensión lectora de los alumnos de primaria en las distintas opciones de tutoría y roles ( $.43 \leq ES \leq .97$ ). Las evidencias provienen de diez años de práctica en contextos reales, basadas en los datos de 8128 alumnos (de 6 a 12 años) de 58 escuelas. A pesar de las limitaciones mencionadas en cuanto a la recopilación de información sobre variables adicionales y el control exhaustivo de la fidelidad de la aplicación, cabe destacar la validez ecológica de los hallazgos. Los resultados positivos se deben probablemente a la interacción altamente estructurada que favorece la tutoría entre iguales, con el fin de ayudar a los alumnos a co-construir el significado de los textos basándose en la práctica explícita de estrategias clave para el desarrollo de la comprensión lectora. Cabe señalar que, para que la implementación del programa tenga el mayor éxito posible, se pide a las escuelas que tomen decisiones basadas en su propio contexto y en sus conocimientos adquiridos durante la formación sobre los potenciales y los retos de las distintas funciones y opciones. Como afirman Elleman y Oslund (2019), la mejora de las competencias lectoras requiere la estrecha colaboración entre docentes, investigadores y responsables políticos, para aunar esfuerzos y encontrar medidas a medio y largo plazo que se desarrollen de forma sostenible en las escuelas y se conviertan en una práctica habitual. En este sentido, la tutoría entre iguales debe considerarse una práctica educativa eficaz para el desarrollo de la comprensión lectora.

## Financiación

Este trabajo no ha recibido ningún tipo de financiación.

## Referencias

- Ain, Q., Thurston, A., MacKenzie, A., y Ozkaya, C. (2023). What does previous research tell us about the effects of peer tutoring on metacognition in primary and secondary schools? *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100248. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100248>
- Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A., y Lorenzo-Valentin, G. (2018). Peer tutoring in mathematics in primary education: A systematic review. *Educational Review*, 71(6), 767–791. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1474176>
- Alzahrani, T., y Leko, M. (2017). The effects of peer tutoring on the reading comprehension performance of secondary students with disabilities: A systematic review. *Reading & Writing Quarterly*, 34(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1302372>
- Alzate-Medina, G. M., y Peña-Borrero, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: Una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123–138. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy9-1.timd>
- Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J., y Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: Do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading and Writing*, 26(3), 349–379. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9372-9>
- Boardman, A. G., Boelé, A. L., y Klinger, J. K. (2018). Strategy instruction shifts teacher and student interactions during text-based discussions. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 175–195. <https://doi.org/10.1002/rrq.191>
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., y Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A metaanalytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087490>
- Britt, M., y Rouet, J. F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. En M. J. Lawson y J. R. Kirby (Eds.), *Enhancing the quality of learning* (pp. 276–314). Cambridge University Press.
- Butterfuss, R., Kim, J., y Kendeou, P. (2020). Reading comprehension. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.865>
- Cano, F., García, A., Justicia, F., y García-Berben, A. B. (2014). Learning approaches and reading comprehension: The role of student questioning and prior knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 247–265. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10186>
- Cao, Y., y Kim, Y. G. (2021). Is retell a valid measure of reading comprehension? *Educational Research Review*, 32, 100375. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100375>
- Català, G., Català, M., Molina, E., y Monclús, R. (2004). *Avaluació de la comprensió lectora. Vol. I. Proves ACL. Cicle inicial de primària* (2<sup>nd</sup> ed.). Graó.
- Català, G., Català, M., Molina, E., y Monclús, R. (2007). *Avaluació de la comprensió lectora. Vol. II. Proves ACL. Cicle mitjà i superior de primària* (5<sup>th</sup> ed.). Graó.
- Catts, H. W. (2018). The simple view of reading: Advancements and false impressions. *Remedial and Special Education*, 39(5), 317–323. <https://doi.org/10.1177/0741932518767563>
- Chi, M. T. H., y Menekse, M. (2015). Dialogue patterns in peer collaboration that promote learning. En L. B. Resnick, C. Asterhan, y S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 263–274). AERA.
- Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (2005). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (pp. 437–458). Alianza.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9190-5>
- Downs, J., Mohr, K., y Young, C. (2023). A historical narrative review of paired oral reading practices in elementary classrooms. *Journal of Research in Reading*, 46(1), 42–63. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12413>
- Duran, D. (2017). Learning-by-teaching: Evidence and implications as a pedagogical mechanism. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(5), 476–484. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1156011>
- Duran, D. (2023). Can students learn by teaching their peers during cooperative learning? En R. M. Gillies, B. Millis, y N. Davidson (Eds.), *Contemporary global perspectives on cooperative learning: Applications across educational contexts* (pp. 27–38). Routledge.
- Duran, D. (Coord.), Flores, M., Oller, M., Corcelles, M., Miquel, E., y Blanch, S. (2018). *Llegim i escrivim en parella: Tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la competència comunicativa*. Horsori.
- Duran, D., Flores, M., Oller, M., y Ramírez, M. (2019). Reading in pairs: Description and results of a peer tutoring program for English as a foreign language. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(4), 303–317. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1462370>
- Elleman, A. M., y Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/2372732218816339>
- Flores, M., y Duran, D. (2016). Influence of a Catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 330–346. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12044>
- Gorsuch, G., y Taguchi, E. (2010). Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal student reports. *Language Teaching Research*, 14(1), 27–59. <https://doi.org/10.1177/1362168809346494>
- Gubalani, J., Basco, J., Bulig, M. R., y Bacatan, J. R. (2023). The effectiveness of peer tutoring in enhancing reading comprehension of ninth grade students. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 3(4), 75–89. <https://doi.org/10.53103/cjlls.v3i4.108>

- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303–320. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15017>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Huber, H., y Carter, E. (2019). Fostering peer relationships and shared learning for students with autism spectrum disorders. En R. Jordan, J. M. Roberts, y K. Hume (Eds.), *The SAGE handbook of autism and education* (pp. 265–275). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526470409.n21>
- Hwang, H., Orcutt, E., Reno, E. A., Kim, J., Harsch, R. M., McMaster, K. L., Kendeou, P., y Slater, S. (2023). Making the most of read-alouds to support primary-grade students' inference-making. *The Reading Teacher*, 77(2), 167–177. <https://doi.org/10.1002/trtr.2226>
- INEE [Instituto Nacional de Evaluación Educativa]. (2023). *PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe Español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Jones, G., Ostojic, D., Menard, J., Picard, E., y Miller, C. J. (2017). Primary prevention of reading failure: Effect of universal peer tutoring in the early grades. *The Journal of Educational Research*, 110(29), 171–176. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1060929>
- Kendeou, P., McMaster, K. L., Butterfuss, R., Kim, J., Bresina, B., y Wagner, K. (2020). The Inferential Language Comprehension (iLC) framework: Supporting children's comprehension of visual narratives. *Topics Cognitive Science*, 12(1), 256–273. <https://doi.org/10.1111/tops.12457>
- Leung, K. C. (2015). Preliminary empirical model of crucial determinants of best practice for peer tutoring on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 558–579. <https://doi.org/10.1037/a0037698>
- Leung, K. C. (2019). Compare the moderator for pre-test-post-test design in peer tutoring with treatment-control/comparison design. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 685–703. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-00412-6>
- Logan, S., y Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62(2), 175–187. <https://doi.org/10.1080/00131911003637006>
- Mahoney, M. W. (2019). Peer-mediated instruction and activity schedules: Tools for providing academic support for students with ASD. *Teaching Exceptional Children*, 51(5), 350–360. <https://doi.org/10.1177/0040059919835816>
- Meijer, C. J. W. (2001). *Inclusive education and effective classroom practices*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Miller, D., Topping, K., y Thurston, A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 417–433. <https://doi.org/10.1348/000709909x481652>
- OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. PISA: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Okilwa, N. S. A., y Shelby, L. (2010). The effects of peer tutoring on academic performance of students with disabilities in grades 6 through 12: A synthesis of the literature. *Remedial and Special Education*, 31(6), 450–463. <https://doi.org/10.1177/0741932509355991>
- Öz, E. (2023). Effects of peer instruction on academic achievement: A meta-analysis. *Pedagogies: An International Journal*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2023.2246447>
- Pulles, M., Berenst, J., Glopper, K., y Koole, T. (2022). Children's discussions about texts: Integrating and evaluating practices. *Linguistics and Education*, 69, 101051. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101051>
- Rahmasari, B. S. (2017). Peer tutoring: An effective technique to teach reading comprehension. *KnE Social Sciences*, 1(3), 245–258. <https://doi.org/10.18502/kss.v1i3.745>
- Robinson, D. R., Schofield, J., y Steers-Wentzell, K. L. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327–362. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-8137-2>
- Robison, J. E. (2022). Peer tutoring towards improved reading comprehension of grade 10 learners in a national high school. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3(7), 1379–1389. <http://doi.org/10.11594/ijmaber.03.07.17>
- Roma, K., Gatot Sutapa, Y., y Sudarsono, Y. (2019). Peer tutoring strategy to teach reading comprehension. *Jurnal Pembelajaran Prospektif*, 4(1), 1–8. <https://doi.org/10.26418/jpp.v4i1.37788>
- Roscoe, R. D., y Chi, M. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77, 534–574. <https://doi.org/10.3102/0034654307309920>
- Sarid, M., Meltzer, Y., y Raveh, M. (2020). Academic achievements of college graduates with learning disabilities vis-a-vis admission criteria and academic support. *Journal of Learning Disabilities*, 53, 60–74. <https://doi.org/10.1177/0022219419884064>
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., y Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010-4038)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura. Graó*.
- Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 415–420. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.002>
- Tenenbaum, H. R., Winstone, N. E., Leman, P. J., y Avery, R. E. (2020). How effective is peer interaction in facilitating learning? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1303–1319. <https://doi.org/10.1037/edu0000436>
- Thurston, A., Roseth, C., Chiang, T., Burns, V., y Topping, K. J. (2020). The influence of social relationships on outcomes in mathematics when using peer tutoring in elementary school. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100004. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100004>
- Topping, K. (2000). *Tutoring*. International Academy of Education.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., y Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695471>
- Topping, K., Duran, D., y Van Keer, H. (2015). *Using peer tutoring to improve reading skills*. Routledge.
- Touli, A., Strogilos, V., y Avramidis, E. (2023). Peer tutoring as a means to inclusion: A collaborative action research project. *Educational Action Research*, 31(2), 213–229. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1911821>
- Valdebenito, V., y Duran, D. (2019). Aprendizaje cooperativo como estrategia para la generación de oportunidades en el ámbito de la lectura. *Opción*, 90, 1435–1464.
- Wheldall, K., y Colmar, S. (1990). Peer tutoring in low-progress readers using pause, prompt and praise. En H. Foot, M. Morgan, y R. Shute (Eds.), *Children helping children* (pp. 117–134). John Wiley and Sons.