

Implicación familiar en un programa de tutoría entre iguales para la mejora de la comprensión y la velocidad lectora

Vanessa Valdebenito y David Durán
Universidad Autónoma de Barcelona (España)

El objetivo de esta comunicación es dar a conocer resultados de un programa educativo basado en el aprendizaje cooperativo, con implicación familiar; para ello vamos a presentar brevemente dicho programa y la forma en que se llevó a término y que propició la investigación.

Tutoría entre iguales para promover la implicación familiar, atención a la diversidad y mejora de la competencia lectora

La cooperación entre personas para alcanzar un fin determinado es reconocida como un recurso muy potente en las aulas, ya que se encuentra al alcance de los miembros de todas las comunidades educativas y sus beneficios han sido comprobados en distintas investigaciones y avalados por diversos autores a lo largo de estos últimos años. Baste para ello, las revisiones y meta-análisis sobre investigación en aprendizaje cooperativo (Cohen, 1994; Slavin, 1995; Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Springer, Stanne y Donovan, 1999).

La interacción entre alumnos, estructurada adecuadamente -como hacen los métodos de aprendizaje cooperativo (Monereo y Duran, 2002)- es un motor de aprendizaje significativo. A través de una interacción estructurada por el profesor, los alumnos se ofrecen las ayudas pedagógicas necesarias, inmersas en interacciones que permiten la personalización y el ajuste de las acciones de acuerdo al propio contexto escolar y social. El uso del aprendizaje cooperativo es, además, una estrategia instruccional de primer orden para la educación inclusiva, puesto que no sólo reconoce las diferencias entre los alumnos, sino que saca provecho pedagógico de ellas, convirtiéndolas en un aspecto positivo y necesario para el aprendizaje (Ainscow, 1991).

En nuestro caso el método de aprendizaje cooperativo en el cual se fundamenta la investigación, es la tutoría entre iguales, basada en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (derivada de la adopción del rol de tutor y de tutorado), con un objetivo común, conocido y compartido que se logra a través de un marco de relación planificado por el profesor. Está recomendada por expertos en educación, por ejemplo la UNESCO, como una de las prácticas instructivas más efectivas para la educación de calidad (Topping, 2000). Encontramos experiencias de tutoría entre iguales, en las cuáles las edades y cursos de los componentes de la pareja son diferentes, *cross-age tutoring*. También encontramos tutoría con alumnos de la misma edad, *same-age tutoring*. De acuerdo al carácter fijo o intercambiable del rol del tutor y tutorado, distinguimos entre tutorías de rol fijo y tutorías recíprocas.

Es así como la tutoría entre iguales se basa en la heterogeneidad de las parejas y del grupo curso, un factor común en las aulas de los centros escolares. Se necesitan niveles de competencia diferentes, puntos de vista divergentes, roles o informaciones distintas para que los miembros de un equipo puedan cooperar. No solo podemos sacar provecho de esta metodología con los alumnos, también se puede involucrar otros agentes de la comunidad educativa. En la presente investigación nos referimos a las familias como una fuente de apoyo y de recursos muy valiosa. La influencia que tiene la participación de las familias sobre el éxito escolar de los alumnos, repercute directamente sobre la motivación y el aprendizaje de sus hijos, esto ha llevado a los centros escolares a realizar grandes esfuerzos para favorecer buenos mecanismos de comunicación y a ofrecer variadas y ricas formas de participación, tanto en la toma de decisiones de la gestión institucional como, cada vez más, en la participación en las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje (Palacios, 1997).

Numerosos estudios (recogidos por ejemplo en Wolfendale y Topping, 1996) muestran la influencia positiva sobre el rendimiento escolar del alumnado, cuando miembros de las familias -padres, abuelos o hermanos- colaboran con los maestros acompañando los aprendizajes desde el hogar.

En el contexto de nuestra investigación cobra una vital importancia el apoyo familiar para mejorar el aprendizaje de la lectura, específicamente la comprensión lectora a través de la metodología tutoría entre iguales. La comprensión lectora constituye un instrumento primordial para el aprendizaje escolar, la lectura es una herramienta vehicular para alcanzar la mayoría de los contenidos curriculares. La competencia lectora requiere una gama amplia de conocimientos y destrezas y pone en acción múltiples procesos cognitivos y metacognitivos. Leer es un proceso de interacción entre lector y texto, a partir del cual el lector intenta satisfacer sus objetivos de lectura (Solé, 1992). Esta definición implica la existencia de un lector entendido como un sujeto activo, que construye el significado del texto en función de sus conocimientos previos y de sus objetivos de la lectura. Esta perspectiva sostiene que la lectura

implica comprender el texto escrito, por lo cual la comprensión lectora se sitúa, pues, en el centro y se convierte en un proceso en el cual interviene tanto el texto (con su forma y contenido), como el lector (con sus expectativas y conocimientos previos).

De acuerdo a la evaluaciones internacionales actuales en esta área, el proyecto PISA (OCDE/PISA, 2009) define que, la competencia lectora consiste en comprender y utilizar los textos escritos y en reflexionar e implicarse para alcanzar los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial de cada cual y participar en la sociedad. Los resultados de estas evaluaciones, indican algunas características de las buenas prácticas observadas en los sistemas educativos de rendimiento superiores: programas estructurados y sistematizados, evaluaciones externas e internas; actuaciones dentro y fuera del aula con implicación de la familia y comunidad. Es bajo estos parámetros que el proyecto que presentamos a continuación y nuestra investigación, se ha implementado y desarrollado, intentando crear y analizar situaciones de comprensión lectora auténticas y contextualizadas, al estilo de PISA.

Leemos en Pareja, programa de lectura cooperativa

La actual investigación surge a raíz de la implementación del Programa Leemos en Pareja (Duran, 2009), en lengua castellana en centros educativos de Aragón, durante el año escolar 2008-2009. El programa en sí, se constituye por un conjunto de actuaciones, procedimientos y materiales, para la mejora de la lectura y comprensión lectora, que a partir de la apropiación a los intereses y a los contextos propios, los centros escolares implicados puedan fácilmente generar actuaciones innovadoras que faciliten el cumplimiento de los siguientes objetivos: a) poner al alcance del profesorado metodologías inclusivas; b) desarrollar nuevas didácticas para la enseñanza de la lengua; c) mejorar la competencia lectora, y especialmente la comprensión lectora, del alumnado; d) fomentar la capacidad de cooperación entre el alumnado; e) potenciar la implicación de las familias en las tareas escolares.

Los profesores, y posteriormente los alumnos y las familias implicadas, recibieron una formación previa, antes de empezar propiamente las sesiones de tutoría entre iguales, que se desarrollaron durante tres meses, en sesiones de 30 minutos, dos veces por semana, tanto en el aula como en el hogar y con una modalidad de tutoría fija.

El material de lectura utilizado, dentro de las Hojas de Actividades que guían la interacción de las parejas, fue elaborado por los propios maestros y los textos fueron seleccionados de acuerdo a criterios de variedad, complejidad e interés. La estructura prototípica de una Hoja de Actividades tiene tres apartados. Uno previo, antes de leer, donde se formulan preguntas, hipótesis del contenido y se activan conocimientos previos. Un texto, con unidad en sí mismo, que permite utilizar la técnica de lectura en pareja *Pause, Prompt & Praise* (Whendall y Colmar, 1990). Un segundo apartado, después de leer, donde se formulan preguntas o actividades de comprensión lectora, con formatos variados. Y, finalmente, un tercer apartado donde se plantean actividades complementarias a partir de la comprensión del texto, que servían para completar el trabajo en el aula o el de casa. Tras trabajar con un número de Hojas de Actividades facilitadas por los maestros, los alumnos tutores debían crear algunas, ajustadas a sus compañeros tutorados.

En el marco del programa descrito, los objetivos planteados para la investigación que se presenta son: a) analizar y contrastar las percepciones o valoraciones que posean los alumnos/as, familias y profesores respecto a la implicación familiar en el programa; b) medir los efectos de la tutoría familiar sobre los aprendizajes de todos los alumnos/as en las áreas de comprensión y velocidad lectora; c) cuantificar los efectos de la tutoría familiar sobre los aprendizajes de todos los alumnos, respecto al rol asumido por éstos; d) estudiar el impacto de la tutoría familiar en los aprendizajes de los alumnos/as con más necesidades de apoyo.

Método

La investigación que se presenta combina el diseño cuasiexperimental, recogiendo datos cuantitativos en forma de pre-test y post-test, sin contar con grupo de comparación, dado el carácter ecológico de la intervención sobre la que se investiga. Así mismo, los resultados cuantitativos son interpretados a la luz de resultados cualitativos provenientes de observaciones, cuestionarios y entrevistas realizados a los agentes implicados.

Sujetos

A efectos de la investigación, se eligieron dos centros públicos de Educación primaria cercanos a Zaragoza. Los alumnos participantes eran 54 en total, 20 alumnos de 1º en el centro A; y 14 de 3º y 20 alumnos de 4º, en el B. Se implicaron 40 familias, 17 de 1º, del centro A; 12 de 3º y 11 de 4º pertenecientes al centro B. Finalmente, los profesores involucrados fueron 3, tutores de grupo que impartían la clase de Lengua.

Procedimiento

Los datos de los centros fueron recogidos al inicio y final del programa (a través de pruebas de comprensión y velocidad lectora); durante el proceso (a través de documentos de observación y fichas de seguimiento) y al final del programa (en forma de cuestionarios a los alumnos y familias; entrevistas a los profesores y a una muestra de alumnos y familias representativos en cuanto a la competencia lingüística).

Instrumentos

-Cuestionarios de valoración final para alumnos/as y familias: Percepciones de los participantes sobre los aprendizajes, se valora al compañero de lectura, la utilidad de la actividad, diferencias con otras metodologías, ventajas y desventajas.

-Entrevistas a profesores, familias y alumnos/as: Valoración general sobre la experiencia e implementación.

-Matriz de seguimiento familiar: Registro de los participantes, vínculo con el alumno, fechas de las sesiones, lecturas trabajadas.

-Evaluación de la Comprensión Lectora: Pruebas ACL (Catalá, Catalá, Monclús y Molina, 2001).

-Velocidad Lectora: Batería Psicopedagógica Evalúa- 4 (García y González, 1999). Para 1º y 3º se realizó una medición manual, debido a la inexistencia de una prueba similar.

Resultados

Mejora de la comprensión lectora

La Tabla 1 muestra el avance de todos los alumnos con y sin apoyo familiar, mostrando el número y porcentaje de alumnos/as que han participado con familias y también los alumnos/as con dificultades lectoras.

Tabla 1. Resultados generales comprensión lectora, alumnos/as con y sin apoyo familiar

| Centro | Grupo | Nº Alum. | % Alum./ Total | Nº Alum. c/ Dif. Lect. | % Alum. c/ Dif. Lect. | Curso | Media Pre-Test | Media Post-test | t | p |
|--------|--------------------|----------|----------------|------------------------|-----------------------|---------|----------------|-----------------|--------|--------|
| A | Con apoyo familiar | 17 | 85% | 8 | 47% | 1º | 52,4482 | 74,7512 | -5,700 | 0,000* |
| A | Sin apoyo familiar | 3 | 15% | 2 | 67% | 1º | 45,8300 | 68,0533 | -2,048 | 0,177 |
| B | Con apoyo familiar | 23 | 68% | 10 | 43% | 3º y 4º | 46,5577 | 61,6157 | -6,669 | 0,000* |
| B | Sin apoyo familiar | 11 | 32% | 4 | 36% | 3º y 4º | 45,8673 | 58,3991 | -3,972 | 0,003* |

Lógicamente, los niveles iniciales de comprensión lectora por los distintos grupos y centros son distintos, pero no estadísticamente, con lo que podemos considerarlos grupos equivalentes y centramos en las diferencias pre-test post-test. Estas muestran claramente el avance significativo* ($p < 0,05$) en los alumnos de los centros A y B que han recibido apoyo familiar, en contraste con los alumnos sin apoyo en el hogar, estos últimos sólo han mostrado avances significativos en el centro B. En el centro A, podemos observar una mayor diferencia entre los puntajes de Pre-test de los alumnos con y sin apoyo en relación al centro B, sin embargo el análisis más pormenorizado, por roles, ofrecerá ayuda para explicar éste dato.

Contrastando estos datos con los resultados de los cuestionarios familiares, podemos señalar que el 71% afirma que el programa ha sido útil para que su hijo/a mejore la comprensión de textos. También un 63% de todos los alumnos/as consideran que han mejorado en ésta área.

Realizaremos a continuación un análisis de las diferencias en la mejora de la comprensión lectora según el rol desarrollado por los alumnos (tutor y tutorado). Respecto a los alumnos tutores (tabla 2), los resultados indican que todos los alumnos tutores han mejorado la comprensión lectora, a excepción de los alumnos/as del centro A sin apoyo familiar. A pesar del reducido tamaño de éste grupo, parece que el apoyo familiar podría jugar un papel, aunque reducido para explicar la mejora. El avance general de los alumnos tutores es manifestado en los cuestionarios, cuando un 98% de ellos señala que de acuerdo a su experiencia se aprende enseñando, indicando que: *se aprenden nuevas lecturas y diferentes; aprendes del tutorado; al leer, hacer las preguntas y volverlo a leer te lo aprendes; he aprendido a hacer las hojas de actividades y me he esforzado.*

Tabla 2. Resultados comprensión lectora, alumnos tutores

| Centro | Grupo | Nº Alum. | % Alum./ Total | Nº Alum. c/ Dif. Lect. | % Alum. c/ Dif. Lect. | Curso | Media Pre-Test | Media Post-test | t | p |
|--------|--------------------|----------|----------------|------------------------|-----------------------|---------|----------------|-----------------|--------|--------|
| A | Con apoyo familiar | 9 | 82% | 1 | 11% | 1º | 66,6633 | 88,4233 | -5,166 | 0,001* |
| A | Sin apoyo familiar | 2 | 100% | 1 | 50% | 1º | 66,6650 | 89,5800 | -1,222 | 0,437 |
| B | Con apoyo familiar | 12 | 71% | 2 | 17% | 3º y 4º | 58,6667 | 69,3333 | -3,810 | 0,003* |
| B | Sin apoyo familiar | 5 | 29% | 0 | 0% | 3º y 4º | 59,2820 | 77,8540 | -6,044 | 0,004* |

Respecto a los tutorados (tabla 3), se observan avances significativos en ambos centros y que han recibido apoyo familiar. Cabe señalar que los resultados del centro A, no se pueden analizar estadísticamente, ya que la muestra es igual o menor a 1. Este dato ayudaría a explicar la diferencia en los resultados de pre-test, entre el grupo con apoyo y sin apoyo familiar. A su vez el 92% de los tutorados de ambos centros, cree que sí se aprende de sus compañeros

tutores, señalando que: *ayudaban cuando habían dudas en entender palabras; con su ayuda he aprendido a leer mejor; tomo atención; prepara nuevas fichas; y, ayudan con la pronunciación.*

Tabla 3. Resultados comprensión lectora, alumnos tutorados

| Centro | Grupo | Nº Alum. | % Alum./ Total | Nº Alum. c/ Dif. Lect. | % Alum. c/ dif. Lect. | Curso | Media Pre- Test | Media Post-test | t | p |
|--------|--------------------|----------|----------------|------------------------|-----------------------|---------|-----------------|-----------------|--------|--------|
| A | Con apoyo familiar | 8 | 89% | 7 | 87,5% | 1º | 36,4575 | 59,3700 | -3,194 | 0,015* |
| A | Sin apoyo familiar | 1 | 11% | 1 | 100% | 1º | - | - | - | - |
| B | Con apoyo familiar | 11 | 65% | 8 | 73% | 3º y 4º | 39,3882 | 58,8955 | -6,607 | 0,000* |
| B | Sin apoyo familiar | 6 | 35% | 4 | 67% | 3º y 4º | 34,6863 | 42,1867 | -1,714 | 0,146 |

Mejora de la velocidad lectora

Los resultados de velocidad lectora (Tabla 4) nos revelan que en ambos centros los grupos que han recibido el apoyo familiar han avanzado de manera significativa, a pesar que se inician de niveles inferiores al grupo sin apoyo familiar. No en cambio, los alumnos sin apoyo familiar. La familia y su apoyo se muestra decisivo en este aspecto. El alto porcentaje de familias participantes en el programa, un 76%, puede explicar también estos avances, así los alumnos realizarían un mayor número de sesiones de trabajo (incluyendo el aula y el hogar), implicando una mayor práctica de la lectura (en voz alta). Posiblemente además, estos resultados repercuten en la pronunciación y entonación de los textos de acuerdo a lo señalado por el 80% de las familias.

Tabla 4. Resultados generales velocidad lectora, alumnos/as con y sin apoyo familiar

| Centro | Grupo | Nº Alum. | % Alum./ Total | Nº Alum. c/ Dif. Lect. | % Alum. c/ dif. Lect. | Curso | Media Pre- Test | Media Post-test | t | p |
|--------|--------------------|----------|----------------|------------------------|-----------------------|---------|-----------------|-----------------|--------|--------|
| A | Con apoyo familiar | 17 | 85% | 8 | 47% | 1º | 13,6847 | 34,8676 | -4,822 | 0,000* |
| A | Sin apoyo familiar | 3 | 15% | 2 | 67% | 1º | 18,1767 | 27,6333 | -3,179 | 0,086 |
| B | Con apoyo familiar | 23 | 68% | 10 | 43% | 3º y 4º | 40,0209 | 55,7383 | -4,673 | 0,000* |
| B | Sin apoyo familiar | 11 | 32% | 4 | 36% | 3º y 4º | 48,7018 | 40,0209 | -0,526 | 0,611 |

Considerando la velocidad lectora en función de los roles de los alumnos/as, podemos ver que los tutores (tabla 5) muestran un aumento significativo con el apoyo familiar, y no alcanzan niveles significativos los tutores que no recibieron éste apoyo.

Tabla 5. Resultados velocidad lectora, alumnos tutores

| Centro | Grupo | Nº Alum. | % Alum./ Total | Nº Alum. c/ Dif. Lect. | % Alum. c/ dif. Lect. | Curso | Media Pre- Test | Media Post-test | t | p |
|--------|--------------------|----------|----------------|------------------------|-----------------------|---------|-----------------|-----------------|---------|--------|
| A | Con apoyo familiar | 9 | 82% | 1 | 11% | 1º | 21,8133 | 52,7644 | -4,465 | 0,002* |
| A | Sin apoyo familiar | 2 | 100% | 1 | 50% | 1º | 27,0850 | 39,4500 | -11,396 | 0,056 |
| B | Con apoyo familiar | 12 | 71% | 2 | 17% | 3º y 4º | 40,1925 | 54,1150 | -2,727 | 0,020* |
| B | Sin apoyo familiar | 5 | 29% | 0 | 0% | 3º y 4º | 35,4000 | 38,0000 | -0,639 | 0,558 |

Respecto a los alumnos tutorados (tabla 6), todos ellos muestran mejoras estadísticamente significativas.

Tabla 6. Resultados velocidad lectora, alumnos tutorados

| Centro | Grupo | Nº Alum. | % Alum./ Total | Nº Alum. c/ Dif. Lect. | % Alum. c/ dif. Lect. | Curso | Media Pre- Test | Media Post-test | t | p |
|--------|--------------------|----------|----------------|------------------------|-----------------------|---------|-----------------|-----------------|--------|--------|
| A | Con apoyo familiar | 8 | 89% | 7 | 87,5% | 1º | 4,5400 | 24,9962 | -5,846 | 0,001* |
| A | Sin apoyo familiar | 1 | 11% | 1 | 100% | 1º | - | - | - | - |
| B | Con apoyo familiar | 11 | 65% | 8 | 73% | 3º y 4º | 39,8336 | 57,5364 | -3,961 | 0,003* |
| B | Sin apoyo familiar | 6 | 35% | 4 | 67% | 3º y 4º | 31,1700 | 42,0383 | -4,112 | 0,009* |

Para interpretar los resultados de la velocidad lectora, respecto al rol, cabe señalar que los alumnos tutores, en el espacio familiar suelen hacer el papel de tutorados, y presumiblemente este rol es el que más beneficia la mejora en esta dimensión.

Alumnos con dificultades lectoras

Finalmente, presentamos los resultados obtenidos por los alumnos con más dificultades lectoras (a partir de puntuaciones bajas avaladas por la información del profesor) en relación al resto de sus compañeros.

Los resultados muestran que todos los alumnos sin y con dificultades de comprensión lectora, que han recibido apoyo familiar, han obtenido avances significativos en los puntajes finales. Los alumnos que no recibieron apoyo y que presentaban dificultades han avanzado, pero sus logros no han sido significativos, no así como sus compañeros de grupo, sin dificultades. En éste último caso creemos que para estos alumnos sin dificultades no es primordial la tutoría familiar, pero sí para los alumnos con más necesidades de ayuda.

Tabla 7. Resultados Comprensión lectora, alumnos con/sin dificultades lectoras

| Centro | Grupo | Dific. Comp. lectora | Total Alum. Con/ Sin tut.fam | Nº Alum | % Alum/ total | Curso | Media Pre-Test | Media Post-test | t | P |
|--------|--------------------|----------------------|------------------------------|---------|---------------|----------|----------------|-----------------|--------|--------|
| A,B | Con apoyo familiar | SI | 39 | 17 | 44% | 1º-3º-4º | 29,7806 | 54,8559 | -7,421 | 0,000* |
| A,B | Con apoyo familiar | NO | | 22 | 56% | 1º-3º-4º | 64,6659 | 77,7936 | -5,779 | 0,000* |
| A,B | Sin apoyo familiar | SI | 14 | 6 | 43% | 1º-3º-4º | 24,0917 | 39,4133 | -2,156 | 0,084 |
| A,B | Sin apoyo familiar | NO | | 8 | 57% | 1º-3º-4º | 62,1850 | 76,1337 | -4,720 | 0,002* |

Conclusiones

A pesar de la prudencia con que hay que interpretar los resultados presentados, por el carácter exploratorio del trabajo, quisiéramos señalar algunas conclusiones que pueden ayudar a mejorar las intervenciones educativas en este campo.

A pesar de las referencias que poseíamos de este programa en otros contextos y la valoración positiva de sus participantes, los actuales protagonistas han transmitido sus resultados satisfactorios al participar de una experiencia de estas características. Esto nos ofrece un panorama positivo respecto a esta práctica educativa innovadora. Tomando en cuenta las sugerencias de mejora, experiencias como ésta pueden seguir demostrando que las diferencias entre los alumnos, lejos de ser un problema, pueden ser una fuente de aprendizaje. El análisis de estas valoraciones han sido fundamentales para explicar los cambios en los puntajes experimentados por los alumnos/as en las áreas de comprensión y velocidad lectora.

Respecto a los resultados obtenidos por todos los participantes, podemos afirmar que las familias, con apoyo de la escuela, pueden asumir el rol de tutores de lectura de sus hijos/as, ofreciéndoles un apoyo fundamental para la mejora de su aprendizaje. Lo cual se explica los avances alcanzados por los alumnos/as en la presente investigación de acuerdo a los índices de comprensión lectora.

En relación a la velocidad lectora, la participación de las familias, ofrece la oportunidad a los alumnos de leer (en voz alta) en un contexto acogedor, de confianza, tal como señalan los participantes, lo cual parece haberse sumado decisivamente a los apoyos escolares, explicando el progreso de los alumnos, incluso de aquellos que en la mediciones iniciales, partían de un nivel menor respecto a el grupo sin apoyo familiar.

Existen diversos niveles de avances, sin embargo podemos concluir que todos los alumnos/as han mejorado sus puntuaciones en ambas áreas, pero siendo determinante en algunos casos, el apoyo familiar. Un factor no menos importante, es que los propios alumnos/as identifican y visualizan su evolución en determinadas áreas como la comprensión, expresión, velocidad, etc.

En relación al rol asumido por los alumnos en el aula y los resultados obtenidos, se denotan semejanzas en el nivel general del grupo, todos los alumnos avanzan, sin embargo en algunos casos los tutores, superan a sus compañeros tutorados, específicamente en comprensión lectora. Creemos que los resultados de velocidad lectora, también nos aportan un indicador importante, ya que nos permiten contrastar resultados, en ésta área los tutorados llevan ventaja por sobre sus compañeros tutores. Parece que en ambos casos, igualmente juega un papel la implicación familiar y la coordinación entre los contenidos que se trabajan en el aula y que se refuerzan el hogar. Investigaciones sobre este tema (Martínez, 2004; Máiquez, Rodríguez y Rodrigo, 2004), confirman que la eficacia de los aprendizajes, proviene no sólo del apoyo que los alumnos reciben de los profesores y de las familias, sino sobre todo de la continuidad que perciben entre los objetivos educativos propuestos en el contexto escolar y familiar.

Finalmente, un factor presente es la atención a los alumnos con más necesidades de apoyo. Creemos relevante y coherente contemplarlo en nuestro estudio, ya que a partir de esta experiencia podemos ir mejorando las acciones e implementaciones en prácticas educativas innovadoras de aprendizaje cooperativo. Claramente creemos que hay una repercusión en el apoyo familiar que reciben estos alumnos y el logro de nuevos aprendizajes.

Referencias

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- Català, G. & Catalá, M. & Monclús, R. & Molina, E. (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora. ACL (1º- 6º de primaria)* Barcelona: Graó.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Duran, D. et al. (2009). *Llegim en Parella*. Barcelona: ICE UAB
- García, J. & González, D. (1999). *Bateria Psicopedagógica Evalúa- 4*. Madrid: EOS

- Johnson, D., Johnson, R. y Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods. A meta-analysis. <http://www.co-operation.org/pages/ci-methods.html>
- Máiquez, M. & Rodríguez, G. & Rodrigo, M. (2004). Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres. *Infancia y Aprendizaje*, 27(4), 403-406.
- Martínez, R. (2004). Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 27(4), 425-435.
- Monereo, C. & Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Palacios, J. (1997). *Psicopedagogía de la educación infantil*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- PISA. OCDE. (2009). *Competència lectora: marc conceptual per a l'avaluació PISA 2009*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Slavin, R. (1995). Research on Cooperative Learning and Achievement: what we know, what we need to know. <http://www.successforall.net/resources>
- Springer, L; Stanne, M. E. y Donovan, S. (1999). Effects of small group learning on undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69, 21-51.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.
- Topping, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Ginebra: UNESCO.
- Whendall, K. & Colmar, S. (1990). Peer Tutoring in Low- progress Readers Using Pause, Prompt and Praise, a Foot, H. Morgan, M. & Shute, R. *Children helping children*. Chichester: Jhon Wiley and Sons.
- Wolfendale, S. & Topping, K. (eds) (1996). *Family Involvement in Literacy: Effective Partnerships in Education*. Londres: Cassell.