

# PEDAGOGÍA

Ainara LAPARTE DEL AMO

IMPROVING READING LITERACY  
THROUGH PAIRED READING

TFG 2015



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria



---

**Grado en Maestro en Educación Primaria**  
**Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado  
Gradu Bukaerako Lana

***IMPROVING READING LITERACY THROUGH  
PAIRED READING***

Ainara LAPARTE DEL AMO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**  
**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante / Ikaslea**

Ainara LAPARTE DEL AMO

**Título / Izenburua**

IMPROVING READING LITERACY THROUGH PAIRED READING

**Grado / Gradu**

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

**Centro / Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea  
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Director-a / Zuzendaria**

Luis IZA DORRONSORO

**Departamento / Saila**

Psicología y pedagogía

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2014/2015

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera / Udaberria

## Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* se desarrolla sobre todo en la parte práctica del trabajo, donde he tenido en cuenta las características psicológicas, pedagógicas y sociales del alumnado con el que he puesto en práctica el programa *leemos en parejas* a la hora de crear el material, formar las parejas y de llevarlo a cabo.

El módulo *didáctico y disciplinar* está presente también a lo largo de la parte práctica del trabajo, puesto que he podido poner en práctica los conocimientos sobre la didáctica de la lengua.

Asimismo, el módulo *practicum* ha sido fundamental en la elaboración de este trabajo, puesto que el período de prácticas ha servido para desarrollar su parte práctica y fundamentar las conclusiones y el análisis del presente trabajo.

Por último, el módulo *optativo* se concreta en mi interés como docente en la lengua inglesa, motivo por el cual un gran porcentaje de la parte teórica de este trabajo se realiza en dicho idioma.

Por otro lado, la Orden ECI/3857/2007 establece que al finalizar el Grado, los estudiantes deben haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana. Por ello, para demostrar esta competencia lingüística, se redactan también en esta lengua los apartados “INTRODUCCIÓN”, “ANTECEDENTES”, “OBJETIVOS” Y “CONCLUSIONES” así como el preceptivo resumen que aparece en el siguiente apartado.

## **Resumen**

Este trabajo fin de grado es un estudio teórico-práctico educativo. En él, basándome en la necesidad de mejora de las competencias del alumnado de Educación Primaria, entre ellas la competencia lectora, explicaré la importancia que tiene esta última para el desarrollo personal y social del alumnado. Además expondré las nuevas prácticas educativas para la mejora de la comprensión lectora, y me centraré en una de las que se encuentra en auge en la actualidad: la lectura en parejas. Esta será llevada a la práctica en un grupo de 4º de Primaria del colegio San Pedro de Mutilva, para potenciar en el alumnado el gusto por la lectura al mismo tiempo que se compruebe la mejora de la competencia lectora del alumnado cuando se pone en práctica. Para ello se crearán textos y guías para su utilización, se analizarán los resultados logrados y se expondrán las conclusiones obtenidas.

**Palabras clave:** Competencia lectora; Tutoría entre iguales; Metodología cooperativa; Buenas prácticas educativas; Lectura en parejas.

## **Abstract**

This final degree project is a theoretical-practical investigation about education. In it, based on the necessity of improving Primary students' skills, among them, Reading literacy, I will explain the importance that this latter has in the personal and social development of the students. Moreover, I will expose the new educational practices for the improvement of reading literacy and I will focus on one that is booming nowadays: paired Reading. This will be put into practice in the 4<sup>th</sup> grade of Primary in San Pedro school of Mutilva in order to strengthen reading for pleasure in students at the same time that the improvement of Reading literacy in students when it is put into practice is demonstrated. For this, some materials will be created, the results will be analyzed and conclusions will be exposed.

**Keywords:** Reading literacy; Peer tutoring; Cooperative methodology; Effective approaches; Paired reading.



# INDEX

## Introducción

<b>1. Antecedentes</b>	<b>1</b>
1.1 Importancia de la comprensión lectora	1
1.2 Aportaciones de los informes internacionales: PISA y PIRLS	2
1.3 Innovaciones	7
1.3.1 Plan de lectura y escritura	7
1.3.2 Formación del profesorado	14
1.3.3 Aprendizaje cooperativo	18
<b>2. Objetivos</b>	<b>24</b>
<b>3. Theoretical framework</b>	<b>24</b>
3.1 Paired reading techniques	25
3.2 Paired reading	27
<b>4. Practical approach</b>	<b>42</b>
4.1 Context	42
4.2 Materials	48
<b>Conclusiones y cuestiones abiertas</b>	
<b>Referencias</b>	
<b>Anexos</b>	



## INTRODUCCIÓN

Una de las principales metas de la educación en la actualidad es desarrollar en el alumnado las estrategias necesarias para adquirir una buena competencia lectora que les permita desenvolverse favorablemente en situaciones tanto educativas como de su vida diaria fuera de la escuela. Para conseguirlo se han ido poniendo en marcha diferentes metodologías, actividades y programas educativos, dentro de los cuales podemos destacar un programa que se encuentra en auge hoy en día. Este programa es *lectura en parejas*, y utiliza la tutoría entre iguales para fomentar el gusto por la lectura en el alumnado y la mejora de la competencia lectora.

La elección de este tema para mi Trabajo fin de Grado se basa en mi gusto por la lectura y en el interés que este programa despertó en mí tras haber visto cómo se trabaja con él en un aula en mis primeras prácticas en el colegio Cardenal Illundain. Por un lado, al ser una buena lectora y saber lo beneficioso que es ver la lectura como un elemento gratificante de tu vida, me parece indispensable ofrecer al alumnado la oportunidad para que ellos también puedan experimentar esta sensación. Por otro lado, como futura docente tengo gran interés por todas las novedades que surjan para el beneficio de la lectura y la comprensión lectora, especialmente este programa, en el cual me gustaría participar en un futuro.

Cada vez más centros incorporan el programa *leemos en pareja* entre sus actividades y, por consiguiente, me parece fundamental investigar sobre este programa y mostrar los resultados obtenidos. Para ello, en primer lugar, mostraré de forma teórica todos aquellos aspectos que han dado lugar a que sea necesaria la mejora de la competencia lectora, así como en qué se basa este programa. Más adelante, mostraré mi propia propuesta educativa a partir tanto de textos en castellano para llevarlos a cabo en mis prácticas, como de textos en inglés que se podrían usar en cualquier colegio siendo óptimo si éste tuviese el modelo PAI, y redactaré las conclusiones obtenidas tras ponerlo en práctica en el Colegio Público San Pedro de Mutilva.



## **1. ANTECEDENTES**

### **1.1. Importancia de la comprensión lectora**

En los últimos años, el Departamento de Educación de Navarra ha estado apostando fuerte en “la mejora de las competencias básicas del alumnado” (Iza, 2007, 5). Entre estas competencias existe una que me gustaría destacar: la competencia lingüística, la cual se define según la LOMCE como, la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Dentro de esta competencia existe un campo que va a ser el más relevante en este trabajo y en el cual me voy a centrar, que es la competencia lectora, instrumento según Iza (2007, 5) “primordial para el aprendizaje y el desarrollo personal y social de los alumnos” y que se basa en, según los informes PISA (2009) comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad.

Existen varias razones por las que se considera especialmente relevante la competencia lectora en el alumnado no solo de Educación Primaria, sino también de Educación Infantil y Secundaria

“En primer lugar, los conocimientos de las distintas áreas y materias se articulan fundamentalmente de forma lingüística y simbólica; en segundo lugar, una gran parte de los conocimientos se obtiene a través de los textos escritos; por último, las diferencias observadas en lectura son, en gran medida, predictoras del futuro desarrollo educativo de los alumnos y alumnas”. (Iza, 2007, 8)

Además, “incluye una compleja gama de conocimientos y destrezas que ponen en acción múltiples procesos cognitivos y metacognitivos en los que intervienen la capacidad de razonamiento, la memoria y los conocimientos previos del lector” (Iza,

---

2007, 10), lo cual es positivo para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje del individuo. Asimismo, si la competencia lectora ha sido siempre un instrumento imprescindible para el aprendizaje escolar, esta exigencia adquiere mayor importancia ahora, en la actual sociedad de la información y del conocimiento en la que se va a desenvolver nuestro alumnado, ya que la información disponible es inmensa.

## **1.2 Aportaciones de los informes internacionales: PISA y PIRLS**

¿Cómo podemos saber el nivel de competencia lectora de nuestro alumnado? ¿Cómo sabemos si es necesario tomar medidas para su mejora? A pesar de la importancia que tiene en este sentido la evaluación interna, en este apartado nos centraremos más en la evaluación externa debido al consenso que se ha logrado en cuanto a un marco común de la evaluación de la lectura. El rendimiento de los estudiantes, en este caso en lectura, es un indicador de la calidad y la eficacia de los sistemas educativos. Otro indicador importante según Ministerio de Educación (2011, 17), es el rango de los niveles de rendimiento, es decir, la brecha existente entre los alumnos con mejores y con peores resultados, que da una idea del grado de equidad de los resultados educativos. Para conocer estos resultados, los países llevan a cabo un seguimiento de estos indicadores a través de diferentes pruebas internacionales.

Actualmente existen dos estudios internacionales a gran escala que evalúan la competencia lectora en diferentes países, y son el informe PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), y el informe PISA (*Programme for International Student Assessment*).

Por un lado, el informe PIRLS de la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) es un estudio internacional de la comprensión lectora para estudiantes de entre 9-10 años. Los datos de PIRLS se recogen cada cinco años, y se ha llevado a cabo en 2001, 2006 y 2011. La última vez que este estudio se llevó a cabo en España, en el año 2011, contó con la participación de 8.580 alumnos, 312 colegios y 402 profesores.

	PIRLS	
	España	Internacional
<b>Alumnos</b>	<b>8.580</b>	<b>254.914</b>
<b>Centros</b>	<b>312</b>	<b>1.756</b>
<b>Profesores</b>	<b>402</b>	<b>3.263</b>
<b>Grupos</b>	<b>403</b>	<b>4.173</b>

**Figura 1.** Participación en las pruebas PIRLS de 2011.

Fuente: Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias IEA.

Los resultados mostraron que España (con 513 puntos) se encuentra lejos del primer puesto (con 575 puntos) y por debajo de la media de la UE y los países de la OCDE, y en un nivel de rendimiento intermedio. Además, el porcentaje de alumnos rezagados fue del 6% mientras que el porcentaje de alumnos de excelencia fue del 4%.

Niveles de rendimiento	Puntuación
<b>Nivel bajo</b>	<b>De 400 a 475 puntos</b>
<b>Nivel intermedio</b>	<b>De 475 a 550 puntos</b>
<b>Nivel alto</b>	<b>De 550 a 625 puntos</b>
<b>Nivel avanzado</b>	<b>625 puntos o más</b>

**Figura 2.** Niveles de rendimiento en las pruebas PIRLS de 2011.

Fuente: Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias IEA.

Por otro lado, PISA es otro estudio internacional dirigido por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que según Ministerio de Educación (2011, 18) evalúa, mide los conocimientos y competencias en lectura, matemáticas y ciencias de los estudiantes de 15 años, edad a la que en la mayoría de los países se está finalizando la educación obligatoria. Aunque siempre se evalúa el rendimiento de los alumnos en las tres áreas mencionadas, cada evaluación de PISA se centra más especialmente en una de ellas. La lectura fue el objetivo principal en los años 2000 y 2009, aunque los últimos resultados que tenemos y en los que me voy a centrar son los del 2012. Los niveles de rendimiento en esta prueba son <1 y 1 (niveles bajos), 2, 3 y 4 (niveles intermedios) y 5 y 6 (nivel de excelencia).

En España se llevó a cabo por última vez en 2012, y los resultados en comprensión lectora fueron similares a los obtenidos en PIRLS: España obtuvo 488 puntos y se encontraba otra vez lejos del primer puesto con 542 puntos y de nuevo por debajo de la media de los países de la OCDE. Además, el porcentaje de alumnos con malos resultados (por debajo de nivel 2) fue del 18% mientras que el porcentaje de alumnos con nivel de excelencia fue del 6%.



Education system	Average score	s.e.	Education system	Average score	s.e.
OECD average	496	0.5			
Shanghai-China	570	▲ 2.9	Iceland	483	▼ 1.8
Hong Kong-China	545	▲ 2.8	Slovenia	481	▼ 1.2
Singapore	542	▲ 1.4	Lithuania	477	▼ 2.5
Japan	538	▲ 3.7	Greece	477	▼ 3.3
Korea, Republic of	536	▲ 3.9	Turkey	475	▼ 4.2
Finland	524	▲ 2.4	Russian Federation	475	▼ 3.0
Ireland	523	▲ 2.6	Slovak Republic	463	▼ 4.2
Canada	523	▲ 1.9	Cyprus	449	▼ 1.2
Chinese Taipei	523	▲ 3.0	Serbia, Republic of	446	▼ 3.4
Poland	518	▲ 3.1	United Arab Emirates	442	▼ 2.5
Estonia	516	▲ 2.0	Chile	441	▼ 2.9
Liechtenstein	516	▲ 4.1	Thailand	441	▼ 3.1
New Zealand	512	▲ 2.4	Costa Rica	441	▼ 3.5
Australia	512	▲ 1.6	Romania	438	▼ 4.0
Netherlands	511	▲ 3.5	Bulgaria	436	▼ 6.0
Switzerland	509	▲ 2.6	Mexico	424	▼ 1.5
Macao-China	509	▲ 0.9	Montenegro, Republic of	422	▼ 1.2
Belgium	509	▲ 2.3	Uruguay	411	▼ 3.2
Vietnam	508	4.4	Brazil	410	▼ 2.1
Germany	508	▲ 2.8	Tunisia	404	▼ 4.5
France	505	2.8	Colombia	403	▼ 3.4
Norway	504	3.2	Jordan	399	▼ 3.6
United Kingdom	499	3.5	Malaysia	398	▼ 3.3
<b>United States</b>	<b>498</b>	<b>3.7</b>	Indonesia	396	▼ 4.2
Denmark	496	2.6	Argentina	396	▼ 3.7
Czech Republic	493	2.9	Albania	394	▼ 3.2
Italy	490	2.0	Kazakhstan	393	▼ 2.7
Austria	490	2.8	Qatar	388	▼ 0.8
Latvia	489	▼ 2.4	Peru	384	▼ 4.3
Hungary	488	3.2			
Spain	488	▼ 1.9			
Luxembourg	488	▼ 1.5	<b>U.S. state education systems</b>		
Portugal	488	3.8			
Israel	486	5.0	Massachusetts	527	▲ 6.1
Croatia	485	▼ 3.3	Connecticut	521	▲ 6.5
Sweden	483	▼ 3.0	Florida	492	6.1

**Figura 3.** Puntuación en las pruebas PISA de 2012.

Fuente: National center for education statistics.

Ambos estudios tienen en cuenta la existencia de diferentes etapas en el proceso de adquisición de la lectura pero, según Ministerio de Educación (2011), mientras el estudio PIRLS se dirige a niños de Primaria y evalúa las destrezas lectoras que se necesitan para hacer la transición hacia leer para aprender, PISA por su parte, pretende evaluar si los estudiantes poseen los conocimientos y destrezas necesarias para la vida adulta. En este sentido, la diferencia entre ambos es que en PIRLS, el muestreo se basa en el curso en que están escolarizados los alumnos, mientras que en PISA el muestreo está basado en la edad.

---

En definitiva, estos resultados muestran la necesidad de un cambio urgente no solo porque obviamente no nos encontramos en una buena posición respecto a otros países, o porque toda educación de calidad debe garantizar el desarrollo de las competencias imprescindibles para desenvolverse adecuadamente dentro del entorno de la sociedad del conocimiento, sino también porque según Iza (2007), la competencia lectora ha sido siempre un instrumento primordial en el aprendizaje escolar.

Ambos estudios se llevan a cabo según Ministerio de Educación (2011)

“partiendo de un marco conceptual y metodológico consensuado previamente con el objetivo de que permita proporcionar unos indicadores que sirvan para orientar las políticas educativas. El indicador que más atrae la atención pública es el que ofrece las puntuaciones medias de los países. Desde los años 60, la posición relativa de un país en relación con los demás se ha convertido en un dato que ejerce una gran influencia sobre las políticas educativas de los países y genera presión por copiar prácticas educativas de los países con mejores resultados” (p.17)

Estas comparaciones de unos países con otros junto con la evaluación interna, como afirma Ministerio de Educación (2011), ayudan a destacar las características específicas de cada sistema educativo, sus puntos fuertes y débiles y los retos a los que se enfrentan. Además, las investigaciones transnacionales pueden contribuir a explicar las diferencias que se manifiestan entre los países y dentro de cada país, así como a identificar los problemas específicos existentes en los sistemas educativos.

Es por ello por lo que tenemos que hacer caso tanto a los resultados de las evaluaciones internas como a estos indicadores y comenzar a tomar medidas educativas que permita a nuestro alumnado mejorar su competencia lectora puesto que aprender a leer supone desarrollar una destreza específica que es fundamental para la población en edad escolar. El motivo de esta afirmación es claro, ya que si nuestro alumnado no lee bien no podrá tener acceso a la mayoría de la información que actualmente tiene un soporte visual y, sobre todo, escrito y le será difícil adquirir

---

conocimiento de las diferentes áreas curriculares. Además tendremos que ser conscientes de que “las consecuencias de una pobre destreza lectora son de largo alcance y trascienden al individuo pues no solo impiden el éxito académico, sino que favorecen el abandono de los estudios, condicionan la calidad del empleo en la vida adulta y merman la adquisición de información y la participación ciudadana” (Gobierno Vasco, 2010, 1).

### **1.3 Innovaciones**

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente hablado, las instituciones educativas y sobre todo los centros educativos han tomado diferentes medidas para posibilitar la mejora de la competencia lectora. De todas estas medidas nos centraremos en tres: el plan de lectura y escritura de los centros, la formación del profesorado y las metodologías cooperativas.

#### **1.3.1. Plan de lectura y escritura**

La responsabilidad de formar lectores competentes no solo recae en la escuela sino como bien sabemos también en familias y otras instituciones como las bibliotecas, los organismos gubernamentales y los medios de comunicación. Sin embargo, nos centraremos en la escuela y en un problema recurrente en ella: la falta de sistematización de la competencia lectora en la enseñanza básica, tras la primera enseñanza de la lecto-escritura. Siguiendo a Sanz Moreno (2003), si somos realistas deberíamos reconocer que no todos los problemas del aprendizaje y de la enseñanza se reducen al asunto de la lectura comprensiva, ni todos los problemas que acucian a la enseñanza actual desaparecerían si la lectura comprensiva se convirtiese en la prioridad del profesorado. Esto es, la lectura comprensiva no es la panacea del éxito escolar, pero sí podría decirse que se trata de su antesala, puesto que sin comprensión no es posible el aprendizaje de cualquier término, concepto o teoría, sea de naturaleza matemática, lingüística, social, ética o tecnológica. Por ello, y porque buena parte del fracaso escolar procede de la deficiente comprensión lectora de los alumnos, se ha llevado a cabo en los centros lo que se conoce como PLEC (plan de lectura y escritura

de centro). En lo que respecta a la lectura, la finalidad de este plan es lograr que los alumnos sean lectores competentes, entendiendo por tal que sean capaces de “leer con precisión y rapidez, que desarrollen la habilidad para comprender, reflexionar e interactuar con los textos y que se encuentren motivados hacia la lectura por mero placer o porque la reconocen como un medio insustituible para el aprendizaje” (Iza, 2007, 26). A esto, Duran y Lomas (2015) añaden, desde su punto de vista, tres ámbitos desde donde se debe conseguir la mejora de la competencia lectora: aprender a leer desde áreas lingüísticas con especial énfasis en la enseñanza de estrategias lectoras, leer para aprender desde todas las áreas entendiendo la lectura como condición indispensable de cualquier aprendizaje y leer para disfrutar de la lectura.



**Figura 4.** Ámbitos desde donde se debe conseguir la mejora de la competencia lectora

Uno de los motivos por los que se creó este plan en España fueron los resultados obtenidos tanto en las pruebas internas como en los dos estudios comentados anteriormente (PISA y PIRLS) y por la observación de la importancia que se le da a la competencia lectora en el ámbito internacional, siendo un objetivo prioritario tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria. Esto muestra,

---

siguiendo a Duran y Lomas (2015), el interés de la comunidad educativa por dar una respuesta coordinada y sistemática a una demanda social que traspasa los muros de la escuela. En este sentido, podemos ver cómo algunos de los sistemas educativos de nuestro entorno con mejor rendimiento en lectura en las últimas evaluaciones internacionales como son Finlandia, Irlanda o Canadá

“comparten, aunque con elementos diferenciadores, varios rasgos comunes en el modo en el que planifican y desarrollan la enseñanza de la lectura. Así, todos ellos disponen de programas que se iniciaron en Educación Primaria y se han ido extendiendo a la Educación Secundaria. Generalmente incluyen la lectura y la escritura en todas las áreas del currículo y sus marcos teóricos prestan especial atención a los diferentes procesos lectores, a la variedad textual en diversos soportes y a los diferentes objetivos de lectura” (Iza, 2007, 27).

Sin embargo, y aunque cueste reconocerlo, lo cierto es que, según Sanz Moreno (2003), la lectura comprensiva nunca se ha trabajado en las aulas como objetivo concreto del currículo y, menos aún, desde una perspectiva interdisciplinar. Cabría sostener entonces, que el principal problema con el que realmente nos encontramos radica en una falta de vertebración en el currículo escolar de la lectura comprensiva.

Nuestro plan de lectura y escritura, pues, concernirá a todos los docentes puesto que según Duran y Lomas (2015) todo el profesorado es profesorado de lengua en la medida en que usa la lengua como vehículo de transmisión de los contenidos educativos de las diferentes áreas del conocimiento, y deberá contemplar el desarrollo sistemático de la competencia lectora, la animación a la lectura, la evaluación del alumnado, la metodología docente y la utilización de recursos. Además, según Duke, Pearson, Strachan y Billman (2011), la mejora de la comprensión lectora a lo largo del curso escolar depende mucho del profesorado y de las prácticas específicas que el niño lleve a cabo. Como ejemplo, y basándose en los autores Snow, Barnes, Chandler, Goodman, y Hemphill (1991), se puede afirmar que incluso niños cuya situación en casa no promovía para nada la mejora de la comprensión lectora han mejorado sus resultados notoriamente teniendo unos buenos profesores que les inculquen buenas prácticas de lectura durante dos años consecutivos.

El desarrollo sistemático de la competencia lectora se articula en tres ejes: las lenguas escolares, las áreas restantes y el apoyo a los alumnos con bajo rendimiento.

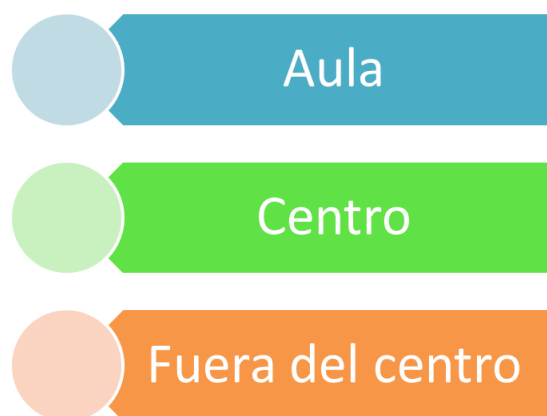


**Figura 5.** Ejes en los que se articula el desarrollo sistemático de la competencia lectora

Respecto a las lenguas escolares, “se prestará especial atención al aprendizaje del código escrito, a la riqueza del vocabulario y a la construcción de oraciones, párrafos y textos” (Iza, 2007, 31), todo ello trabajado desde un enfoque plurilingüe. En el resto de áreas curriculares, la lectura y la escritura tendrán también mucha importancia, por lo que se introducirán en ellas nuevos contenidos, y en cuanto al alumnado con dificultades, recibirán la ayuda necesaria para la identificación anticipada de las dificultades lectoras y para la intervención temprana mediante apoyos y refuerzos.

La animación a la lectura es un elemento indispensable cuando hablamos del plan de lectura y escritura, puesto que se trata de que tanto en el aula, como en el centro o fuera de él, los alumnos perciban un clima que propicie el desarrollo del hábito lector. En consecuencia, la animación a la lectura no puede consistir exclusivamente en una serie de actividades puntuales y llamativas, sino en acciones incardinadas en la dinámica escolar y llevadas a cabo con regularidad. Además, esta animación a la lectura se podrá llevar a cabo en el aula, en el centro, y fuera de él en colaboración con las familias y otras instituciones. De esta forma, en el aula debe crearse un clima lector, con espacios, tiempos y ambientes adecuados, y además exige

la elaboración de un plan de lectura que se adapte a los gustos y al nivel de competencia lectora de cada alumno. Algunas de las actividades y situaciones que pueden fomentar este clima lector en el aula pueden ser: el rincón de lectura en el aula, la lectura diaria, permitir al alumnado que elija entre una amplia variedad de géneros textuales, temáticas y autores etc. En el centro, nuevamente lo importante es crear un clima lector, y la decoración del centro puede contribuir a ello: rincones con publicaciones, noticias de actualidad etc. Además otro tipo de actividades como los cuentacuentos, el encuentro con autores, las ferias del libro o el servicio de préstamo, entre otros, pueden contribuir a ello también. Fuera del centro, la implicación de las familias, las bibliotecas públicas y otras instituciones son esenciales para la adquisición de este hábito lector y gusto por la lectura, puesto que “el ambiente lector en el hogar familiar junto con un clima adecuado en el centro educativo aportan las condiciones para que pueda emerger el gusto por la lectura en los niños” (Iza, 2007, 37). Algunas acciones que pueden fomentar fuera del centro el gusto por la lectura pueden ser: leer cuentos a los niños, compartir lecturas, visitar librerías y bibliotecas o regalar libros, entre otras.



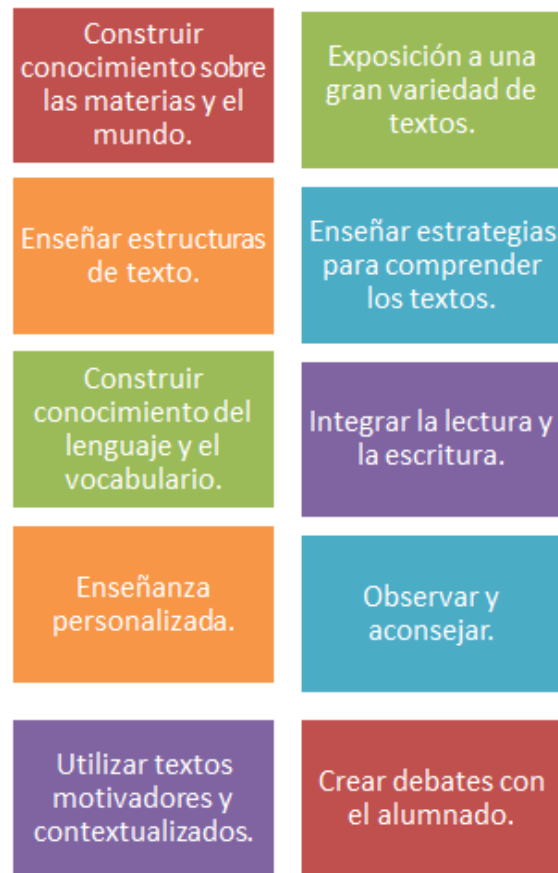
**Figura 6.** Lugares donde se debe llevar a cabo la animación a la lectura

En cuanto a la evaluación del alumnado, sabemos que los sistemas educativos con mejores rendimientos en lectura utilizan los datos procedentes de la evaluación externa y aplican la evaluación interna para comprobar la efectividad de sus

programas. De este modo, aparte de la evaluación inicial, que permitirá detectar dificultades lectoras e iniciar cuanto antes un tratamiento específico, es relevante, en cuanto a la evaluación continua, tener una hoja de registro del nivel de desarrollo lector de cada alumno, para llevar a cabo las decisiones oportunas. Además, siguiendo a Iza (2007), es interesante y beneficioso realizar una evaluación en momentos puntuales a lo largo de la etapa Primaria que nos permita la realización de estudios longitudinales y la adopción de las decisiones pertinentes para mejorar el plan de lectura y escritura del centro. De esta forma, para la elaboración de estas pruebas se puede partir de las evaluaciones externas y, si se estima conveniente, completarlo con otras dimensiones de la lectura. De todos modos, y siguiendo a Sanz Moreno (2003), si la práctica de la comprensión lectora no obedece a objetivos definidos ni está sujeta a programación alguna, es imposible la evaluación de resultados, la selección de ayudas necesarias y la conciencia por parte del alumnado de tener criterios con los que valorar su progreso personal en el dominio de la comprensión lectora.

Respecto a la metodología docente, el profesorado deberá, por un lado, saber cuál es su labor y trabajar conjuntamente para la consecución de los objetivos propuestos en cuanto al plan de lectura y escritura. En este sentido habrá que tener en cuenta el hecho de que, usar todos la misma herramienta del lenguaje, aunque no de idéntico modo ni con el mismo fin ni resultados, según Sanz Moreno (2003), es motivo más que suficiente para replantearnos de algún modo interdisciplinar su funcionalidad en los distintos aprendizajes. Además, el punto de partida común a todo el profesorado deberá ser que sin comprensión no puede haber aprendizaje. En este sentido, siguiendo a Iza (2007), corresponde al profesorado planificar la enseñanza de la lectura, modelizar las estrategias lectoras y favorecer el clima para que los alumnos puedan tener ricas experiencias de lectura. De esta forma, existen 10 elementos esenciales según Duke, Pearson, Strachan y Billman (2011) que el profesorado tendría que tener en cuenta con el fin de conseguir la mejora de la comprensión lectora de su alumnado. Estos son los siguientes:





**Figura 7.** Elementos esenciales a tener en cuenta por parte del profesorado para la mejora de la comprensión lectora de su alumnado según Duke, Pearson, Strachan y Billman (2011).

Estas prácticas deberían ser implementadas, según estos autores, transfiriendo gradualmente la responsabilidad desde el profesorado hacia el alumnado, con textos complejos, a la vez que se utilizan métodos de enseñanza que incluyen elementos para una eficiente comprensión lectora. Sin embargo, siguiendo a Sanz Moreno (2003), las prácticas habituales sobre lectura en el ámbito escolar se corresponden con una concepción tradicional-conductista y jerárquica que no ayuda en nada al desarrollo de la lectura comprensiva. Y ello sucede, incluso, entre personas que, teóricamente, describen el acto de leer como proceso interactivo y constructivista.

Por otro lado, en cuanto a la enseñanza de las estrategias lectoras utilizadas por un lector competente, debemos saber que “requiere un planteamiento sistemático en

la escuela. El proceso de comprensión lectora implica la activación de distintas estrategias u operaciones que deben ser trabajadas para que puedan ser automatizadas y aplicadas en distintos contextos” (Iza, 2007, 40). Algunas pautas para trabajar estas estrategias son: reconocer el propósito de la lectura, reconocimiento rápido de palabras, establecer una jerarquía entre las ideas, formular hipótesis y predicciones, realizar inferencias, posicionarse críticamente ante la representación de la realidad presentada, evaluar el efecto de ciertas características lingüísticas en el significado y autorregulación del proceso lector. Cabe añadir, según Duke, Pearson, Strachan y Billman (2011) que cuando leemos, utilizamos nuestro conocimiento y nuestras percepciones de la temática del texto para crear representaciones mentales del significado de este. Una vez que estas representaciones están formadas, podemos integrar la información que tenemos con el conocimiento que poseemos. Solo cuando conseguimos esta integración podemos decir que hemos aprendido y que sabemos más de lo que sabíamos antes de leer el texto.

Por último, la utilización de recursos junto con la metodología docente favorece el desarrollo constante de la competencia lectora de los alumnos y el impulso del hábito lector. En este sentido, la biblioteca de aula, la biblioteca del centro y los recursos externos, incluidos los que se encuentran en soporte digital, constituyen herramientas necesarias para este fin.

### *1.3.2 Formación del profesorado*

Como ya venimos diciendo, la innovación en cuanto a la mejora de la competencia lectora se ha llevado a cabo en España en diferentes niveles (aula, centro, fuera del centro), y no solo centrada en el alumnado, puesto que la formación del profesorado se considera también de especial relevancia. En el caso de Navarra, desde que salieron a la luz los resultados del informe PISA 2006 el Departamento de Educación comenzó a trabajar en la mejora de esta competencia. En este sentido, se formó un grupo para trabajar la lectura comprensiva liderado por dos de sus miembros, que consiguieron reunir un grupo de asesores. Con el paso del tiempo, el número de asesores ha cambiado y actualmente este equipo lo forman un grupo más reducido de personas que, aparte de su labor en los institutos, también se dedican a la

formación del profesorado. En 2008, una vez formado este grupo, desde Educación se ofertó formación al profesorado de Secundaria en los CAP (Centros de Apoyo al Profesorado). Tanto ese primer año como el siguiente hubo una gran participación (unos 800 profesores). Sin embargo, a pesar de su éxito, se decidió dar más peso a la formación por centros partiendo del diagnóstico realizado. Este trabajo llevado a cabo por el Servicio de Inspección evaluaba a todo el alumnado de 4º de Primaria y 2º de Secundaria en competencia lectora, y los resultados obtenidos en estas pruebas se tradujeron en un informe que se envió a cada centro. A partir de entonces, al comienzo de cada curso escolar, los asesores de lectura anteriormente citados, ayudan a cada centro a interpretar su informe, para así poder darles a conocer sus puntos fuertes y débiles, y ayudarles a reflexionar sobre cómo podrían trabajar para su mejora teniendo en cuenta el protocolo de actuación. Las acciones que se decidan llevar a cabo se recogerán en un plan de mejora para su ejecución, y a continuación el centro recibirá formación en lectura, escritura o en trabajo basado en proyectos.

Con la entrada en vigor de la nueva ley de educación LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), las pruebas de diagnóstico pasan a llamarse pruebas de evaluación individualizada y se llevarán a cabo en 3º y 6º de Primaria y en 4º de Secundaria.

Unido a los cambios e innovaciones llevadas a cabo en los últimos años, desde el curso 2012-2013 se está realizando en los centros tanto de Educación Primaria como Secundaria una formación nueva en lectura para el profesorado, que dura un periodo aproximado de 2 o 3 años, y que actualmente se encuentra en auge: el programa “Leemos en Pareja”. Este programa, está basado en una metodología de trabajo cooperativo y en la tutoría entre iguales, y tiene como objetivo mejorar la competencia lectora del alumnado, mejorar su habilidad cooperativa, fomentar la creación de una Red de Centros Cooperativos para compartir experiencias del programa “Leemos en pareja” con docentes de otros centros y promover la implicación de las familias en las actividades escolares.

El proceso a seguir para la formación del profesorado en un centro es el siguiente: El equipo directivo del centro se compromete a destinar una pareja de profesores para que sean formados en el programa “Leemos en pareja” y puedan

---

llevarlo a cabo en su centro educativo. En este sentido, el profesorado realiza una formación presencial de tres sesiones, una en cada trimestre del curso, impartida por ponentes del GRAI (Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales) de la Universidad Autónoma de Barcelona. En la primera sesión se presenta el programa “Leemos en Pareja” y cómo se planifican sus distintas fases, en la segunda sesión se planifica la puesta en práctica del programa y en la tercera sesión se valora el programa y se proponen mejoras. Esta propuesta de formación combina las sesiones presenciales con el soporte de un aula virtual (Moodle), que permite trabajar en red a todos los centros participantes e intercambiar y compartir información y material. Además, para conseguir una formación completa se proponen intercambios de visitas entre los centros para observar diferentes maneras de llevar el programa a la práctica.

Una vez aplicado el programa, se analizan los datos para evaluar si la comprensión lectora de los alumnos ha mejorado, utilizando la misma prueba con la que se evaluó inicialmente su nivel. Si el centro participante considera que los resultados son positivos, el siguiente curso destina a dos docentes más -en sustitución a la pareja anterior- para que también sean formados. El proceso se replica durante un máximo de tres años. De este modo se garantiza que los resultados sean sostenibles y que tanto el programa como la Red de Centros Cooperativos pase a formar parte de los recursos habituales del centro.

Con el objetivo no solo de garantizar la formación, sino de garantizar su posterior puesta en marcha, es muy importante que tanto los docentes participantes como los equipos directivos asuman diferentes compromisos. Estos compromisos vienen reflejados en esta tabla extraída de un documento de autorización para participar en el programa “Leemos en Pareja” (Anexo 1):

**Tabla 1.** Documento de autorización para participar en el programa leemos en pareja

<b>El Equipo Directo asume los siguientes compromisos:</b>	<b>Los docentes participantes asumen los siguientes compromisos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Autorizar, como máximo, a dos docentes del centro a participar en el programa Leemos en pareja para garantizar el trabajo colaborativo entre la pareja de docentes.</li> <li>· Facilitar los desplazamientos y horarios de los docentes para poder asistir a las 4 sesiones presenciales de formación, incluso en horario de mañana.</li> <li>· Dar apoyo a la participación de los docentes en el aula virtual para poder trabajar en red entre todos los centros participantes.</li> <li>· Dar apoyo a los maestros para poder cooperar entre ellos en la realización del programa en el centro.</li> <li>· Dar apoyo a los docentes para que puedan establecer una buena comunicación con las familias así como la ayuda necesaria a las familias con el objetivo de conseguir el éxito de la tutoría familiar.</li> <li>· Facilitar las visitas entre centros: al menos favorecer la realización de una visita a otro centro y recibir la visita de un centro.</li> <li>· Ofrecer, al final de curso, un espacio de reflexión en el claustro para presentar la experiencia del Leemos en pareja realizada en el centro y promover la participación de otra pareja de docentes durante el curso siguiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Desarrollar el programa llevando a cabo las 24 sesiones de lectura de media hora, dos veces por semana en el aula y en el hogar.</li> <li>· Asistencia a las 4 sesiones presenciales.</li> <li>· Aportar a la red de centros el material elaborado por parte de los docentes, tutores alumnos y tutores familiares para que pueda ser utilizado por otros centros. De la misma manera, el centro participante podrá disponer de los materiales disponibles en la red los cuales han sido aportados por otros centros.</li> <li>· Trabajar colaborativamente con su compañero/a de centro y con los otros participantes.</li> <li>· Participar en el aula virtual para trabajar colaborativamente con la red de centros implicados.</li> <li>· Informar y dar apoyo continuado a las familias para conseguir su implicación en la tutoría familiar.</li> <li>· Realizar y recibir, como mínimo, una visita entre los centros participantes.</li> <li>· Presentar, al final de curso, la experiencia de Leemos en pareja al claustro del propio centro y promover la participación de otra pareja de docentes durante el curso siguiente.</li> <li>· Colaborar en el proceso de recogida de datos que permitirán informar sobre la bondad del programa y sugerir mejoras.</li> </ul>

De esta forma, si nosotros como docentes seguimos las instrucciones del programa, tenemos claros nuestros compromisos tanto con él como con nuestro alumnado y trabajamos conjuntamente, podremos conseguir el objetivo principal: la mejora de la competencia lectora de nuestro alumnado.

### *1.3.3 Aprendizaje cooperativo.*

Un elemento que también ha sufrido cambios con las innovaciones que han surgido en materia educativa es la metodología utilizada en el proceso de enseñanza. Partimos de que “cuando entramos en el aula podemos adoptar (...) tres formas de organizar a los alumnos para realizar las actividades”: el aprendizaje competitivo, el aprendizaje individualizado y el aprendizaje cooperativo. La diferencia entre los tres es que mientras en el primero “la actividad se estructura en forma de competición” y en la segunda “la estructura de la actividad (...) es individual”, en el aprendizaje cooperativo “se organizan tareas en las que la cooperación es la condición para realizarlas. Son tareas (...) que no se pueden realizar si no es colaborando entre los compañeros (...) Se liga el éxito propio al éxito ajeno” (Gobierno de Navarra, 1999). En los últimos años, y debido a las circunstancias educativas la metodología que más en cuenta se va teniendo es la cooperativa ya que “las ventajas de trabajar en grupo son ampliamente conocidas: desarrollo de hábitos de sociabilidad, colaboración, contraste de pareceres, ayuda mutua, etc” (Imbernon, 2010). En la siguiente tabla, según este último autor, se muestra una comparación entre el aprendizaje individualista y el cooperativo:

**Tabla 2.** Comparación aprendizaje individualista-cooperativo

Aprendizaje Individualista	Aprendizaje cooperativo
No existe relación entre los objetivos que persigue cada uno de los alumnos y alumnas; las metas son independientes entre sí.	Se establecen metas que son beneficiosas para uno mismo y para los demás miembros del equipo.
El alumnado percibe que la consecución de sus objetivos depende de su propia capacidad y esfuerzo, de la suerte y de la dificultad de la tarea.	El equipo debe trabajar hasta que todos los miembros del grupo hayan entendido y completado la actividad con éxito.
Existe una motivación extrínseca, con metas orientadas a obtener valoración social y recompensas externas.	Se busca maximizar el aprendizaje individual y, al mismo tiempo, el aprendizaje de los otros.
El alumnado puede desarrollar una percepción pesimista de sus capacidades y de su inteligencia.	Los fracasos son tomados como fallos del grupo, y no como limitaciones personales en las capacidades de un estudiante.
Los estudiantes son evaluados mediante pruebas basadas en los criterios, y cada uno de los individuos trabaja en sus materias o textos ignorando a los demás.	Se evalúa el rendimiento académico de los participantes, así como otros valores: las actitudes, las relaciones afectivas que se establecen entre los integrantes, etc.
La comunicación en clase con los compañeros es desestimada y muchas veces castigada.	Se basa en la comunicación y las relaciones. Respeto hacia las opiniones de los demás.
Se convierte en un sistema competitivo y autoritario, produciendo una estratificación social en el aula.	Es un sistema que valora aspectos como la socialización, la adquisición de competencias sociales, el control de los impulsos agresivos, la relatividad de los puntos de vista, el incremento de las aspiraciones y el rendimiento escolar.

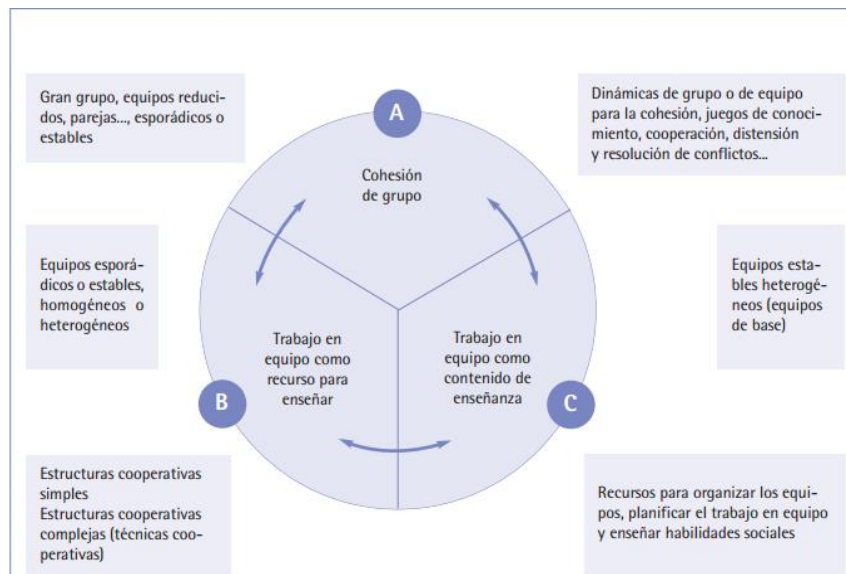
El aprendizaje cooperativo es pues, un proceso en equipo en el cual los miembros se apoyan y confían unos en otros para alcanzar una meta propuesta, es decir, se basa en “cooperar para aprender”. En este sentido, “los alumnos (...) tienen que compartir todos el mismo objetivo, deben ser conscientes desde el principio del tipo de cooperación que esa tarea exige (...) y deben tener un reflejo claro de las ventajas de haber realizado la tarea en grupo”. De la misma forma, “no nos podemos olvidar de algo que en algunas ocasiones no se tiene en cuenta al organizar actividades

---

cooperativas y es que, el éxito del trabajo del grupo debe descansar en todos y cada uno de los alumnos (...) del grupo para que aprendan” (Gobierno de Navarra, 1999, 35). En este sentido, y siguiendo a Pujolas (2008), para que trabajen en equipo de forma continuada es imprescindible que sepan trabajar de esta manera y, por lo tanto, es fundamental que se lo enseñemos, como un contenido más. Esta metodología cooperativa, está basada pues en la llamada pedagogía de la complejidad, la cual es una “estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras”(Sacristán, 2000, p. 34). Esta pedagogía de la complejidad, crea la

“necesidad de buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos permitan avanzar en esta dirección, de modo que cada vez sea más factible y menos utópico que puedan aprender juntos alumnos diferentes en una misma aula. Estos recursos didácticos se pueden inscribir en tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados (véase figura 1): cuando intervenimos para cohesionar el grupo (ámbito de intervención A), contribuimos a crear las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para que los alumnos y las alumnas trabajen en equipo (ámbito de intervención B) y quieran aprender, y aprendan, a trabajar de esta manera (ámbito de intervención C)” (Pujolas, 2008, 37-38).





**Figura 8.** Ámbitos de intervención para implementar el aprendizaje cooperativo en el aula

Fuente: Grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales.

Se podría decir pues, que las características que hacen diferente y especial a esta estructura respecto a otras según Johnson, Johnson y Holubec (1999), son sus cinco elementos básicos: la interdependencia positiva, la interacción “cara a cara” o simultánea, la responsabilidad individual, las habilidades sociales y la autoevaluación del grupo.

Otras dos características que me gustaría destacar y que tendremos en cuenta sobre el aprendizaje cooperativo son, en primer lugar, la agrupación idónea en este tipo de tareas será de entre 2 y 4 personas por grupo, y en segundo lugar, será interesante que “cada uno de los alumnos tenga diversas responsabilidades” a la vez que será necesario “no solo cambiar las tareas dentro del grupo sino también los grupos mismos” (Gobierno de Navarra, 1999, 31).

Las ventajas de este tipo de estructura son inmensas, y si somos capaces de crear un clima de aula favorable al trabajo y a la cooperación, desarrollaremos, según Imbernon (2010) las capacidades intelectuales y sociales de cada alumno y alumna mejorando

considerablemente su rendimiento académico, promoveremos actitudes positivas como una mayor satisfacción en el trabajo escolar, mayor solidaridad y altruismo y, por supuesto, menor competitividad y egoísmo. De la misma forma aumentaremos en gran medida la autoestima, autonomía, mejor aceptación de las diferencias individuales, y favoreceremos la empatía y la motivación del alumnado. Además, según Monereo y Duran (2002), a menudo se dice que el aprendizaje cooperativo es un recurso para la atención a la diversidad, porque no sólo reconoce las diferencias entre los alumnos, sino que saca partido de ellas y nos hace ver la diversidad en positivo. No es, por tanto, extraño el progresivo interés por el aprendizaje cooperativo, reflejado en un creciente número de publicaciones y en un rico abanico de prácticas, como son el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje dialógico, los grupos interactivos o la tutoría entre iguales. Es en ésta última en la que nos centraremos en el siguiente apartado.

- Tutoría entre iguales

En palabras de Wells (2001), el aprendizaje no depende del flujo unidireccional de conocimiento entre el docente y los estudiantes, sino más bien de la capacidad del docente de crear situaciones en las que los alumnos, cooperando, aprendan los unos de los otros. Es en este contexto donde nace la tutoría entre iguales (peer tutoring). La tutoría entre iguales es una de las metodologías que se utiliza para el aprendizaje cooperativo y consiste en crear parejas que tendrán una relación asimétrica, unos roles (rol de tutor o tutorado) y, según Duran y Vidal (2004), un objetivo común y compartido (la adquisición de una competencia curricular) que se logra a través de un marco de relación planificada por el profesor. Estas parejas podrán ser de la misma edad o de diferentes edades siendo el alumno de más edad en este caso el tutor ("*Cross-age tutoring*").



**Figura 9.** Rol de tutor y tutorado

La tutoría entre iguales, aunque parezca y se introduzca como algo novedoso no lo es en absoluto pues se basa en lo que muchas escuelas, empezando por las rurales, han utilizado y utilizan desde hace años: la colaboración entre alumnos. Esta metodología, pues, contribuye a que tanto el alumno tutor como el tutorado aprendan, ya que, por un lado el tutor enseña la lección al alumno tutorado y por el otro, el alumno tutorado aprende gracias a esa lección que le está dando su compañero tutor. Así pues, la tutoría entre iguales aprovecha las diferencias existentes entre el alumnado para así aumentar sus conocimientos. Para poder sacar el máximo beneficio a esta metodología habrá que darle al alumnado por un lado la oportunidad de conocerse en parejas, de asumir su rol y de preparar su propio material didáctico, y por el otro lado, dejar que el profesor supervise las parejas y ofrezca su ayuda tanto al tutor como al tutorado. Esta metodología es utilizada en diferentes países en todos los niveles educativos y en todas las áreas del currículo, y es recomendada por expertos de la enseñanza (UNESCO entre otros) como una práctica altamente capaz de lograr una enseñanza inclusiva y de calidad para todos. Asimismo recientes investigaciones señalan la efectividad de la tutoría entre iguales y subrayan que mediante esta metodología, el rendimiento académico aumenta, la tasa de abandono escolar disminuye, mejoran las habilidades sociales y la tasa de satisfacción es muy alta.

En definitiva, debido a todas las ventajas que tiene esta metodología, cada vez son más los programas y centros que la utilizan. Es el caso, por ejemplo, del programa “Leemos en Pareja”, en el cual profundizaremos más a continuación, al ser el tema principal en los siguientes apartados de este trabajo fin de grado.

## 2. OBJETIVOS

Este trabajo fin de grado pretende ser un reflejo de todos los conocimientos adquiridos a lo largo de los cuatro años de carrera: “Grado de Maestro en Educación Primaria”, haciendo hincapié en aquellos sobre la competencia lectora y los métodos de trabajo que pretenden mejorarla.

Este trabajo pues tendrá tres objetivos:

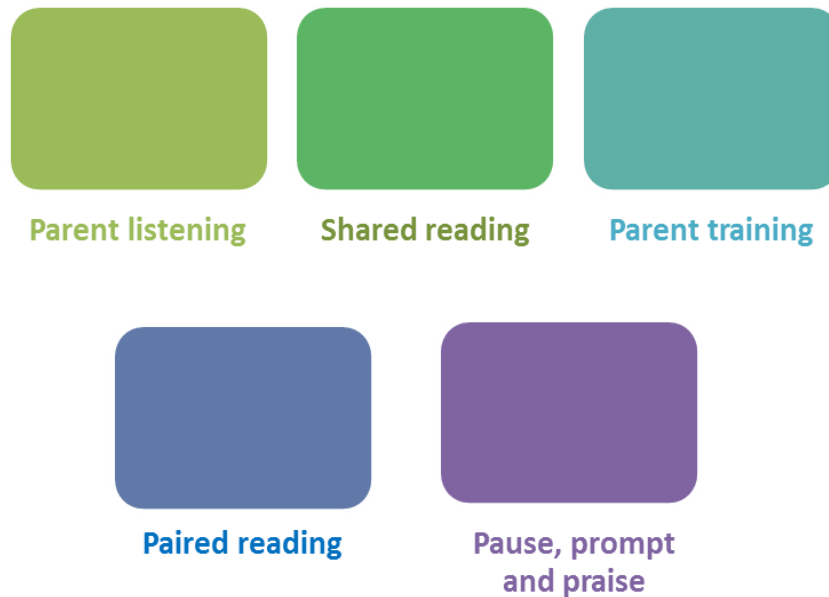
- En primer lugar, explicar uno de los innovadores programas que promueven no solo la competencia lectora, sino también su mejora: “Leemos en Pareja”.
- En segundo lugar, preparar material para aplicarlo en el *Practicum 3* en 4º de Primaria. Este material estará relacionado con la teoría y por lo tanto basado en el programa “Leemos en Pareja”. El material constará de diferentes textos en castellano para ser realizados por el alumnado, y de una propuesta didáctica que consta de 5 textos en inglés para poder ser llevados a cabo en cualquier colegio, preferiblemente PAI.
- Por último, demostrar mi capacidad lingüística tanto en castellano como en inglés, los dos idiomas en los que estará escrito el contenido de este trabajo.

## 3. THEORETICAL FRAMEWORK

Once I have written about the entire antecedent, I want to focus now in the principal matter of this final degree project: *paired reading*. In this section I’m going to write first about different *Paired Reading* techniques, and then about different aspects of the program (history, conceptual foundation, objectives and contents, program description, criteria for assessment, temporalization and guidelines for pedagogic intervention) to let the readers know more about it.

### 3.1 Paired Reading techniques

There is a great variety of Paired reading techniques, each of them with special characteristics. Some of the most representative techniques according to Toomey (1993) and Topping (1987) are:



**Figure 10.** Paired Reading techniques

1. *Parent listening:*

There are two techniques based on actively listen to the reader. These are:

- *Independent reading:* this technique consists in making the tutor listen how the tutee reads. However, the results aren't positive, so we can assume that only listening doesn't improve reading literacy.
- *Silent reading:* this technique consists in making the tutee read in silence without the tutor intervention. When the reading is

finished, the tutor asks questions in order to know if the tutee has understood the text.

2. *Shared Reading:*

In this technique, each member of the pair reads a piece of the text to his or her partner alternating the role. Before starting, they decide who will start and where the other one continues.

3. *Parent training:*

This technique is based on giving positive reinforcement to the reader when she or he improves her or his reading. It has three stages:

- Out loud reading of isolated words by the tutee while the tutor strengthens the correct pronunciation.
- Out loud reading of paragraphs which contain the words of the previous step by the tutee while the tutor listens and reinforces the improvements.
- The tutee reads in silence and the tutor makes some comprehension questions about the text.

4. *Paired reading:*

In this technique tutor and tutee start reading out loud together a text. The tutor must be the model to follow and must stop if the tutee has difficulties. Then, when the tutee is prepared, he starts reading alone while the tutor listens and stops the tutee if he or she makes a mistake. He gives the tutee some seconds to think and do it correctly. Then, they continue reading together until the tutee is again prepared to continue alone.

5. *Pause, prompt and praise:*

This is the technique used in *paired reading*. It starts with the tutor reading if the text is complex or with both members of the pair

reading together, until the tutee starts reading alone. When the tutee makes a mistake, the tutor stops the activity, gives him some clues of what is wrong and then the correct answer.

This technique is adequate for short texts and it is really relevant to do it in a correct way, which is tutor and tutee knowing perfectly how to use PPP technique.

Moreover, some investigations according to Burns (2006) have shown that using it has positive results in school and familiar context. That is why this is one of the most useful techniques to improve reading literacy with children.

### 3.2 Paired reading

Paired Reading is an educational program driven by GRAI (*Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales*) and dependent on the *Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma of Barcelona*, which uses Peer tutoring to improve pupil's reading literacy, which is a very relevant element in school's success.

- *History*

In Spain, after a long time of investigation and hard work, GRAI put into practice in 2005-2006 according to Duran and Oller (2006) a pilot test of the Paired Reading program in the CEIP Riera de Ribes. The following year, in 2006-2007, they created a work space with different schools in order to give them information and mutual support for putting into practice the experience, for guaranteeing certain level of success that let the innovation to be sustainable or be integrated to the school's usual actions. In that moment, some other schools that were mentored about cooperative learning by them, such as "la Escola Bergantí (el Masnou), al IES Jaume I (Salou), la Escola Sagrat Cor (Montcada I Reixac), al CEIP Antoni Grau Minguell (Sant Quintí de Mediona) y al CE Jacint Verdaguer (Sant Sadurní d'Anoia)" (Duran, 2007, 3) expressed their

commitment for facilitating the participation of two teachers in the program in order to integrate it to the school's actions if the results were positive. In 2007-2008 the initial schools continued in the project but the teachers were replaced by others as it was a necessary element to show that the innovation wasn't a one-time action associated to certain teachers but it was a project assumed by the school.

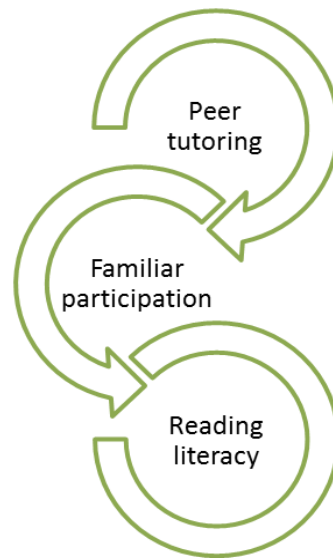
Moreover, more schools were incorporated to the project, such as "CEIP Pau Casals (Sant Llorenç d'Hortons), CEIP Sant Jordi (Navàs), Escola Vedruna (Artés) y el CEIP Concepción Arenal (Potes)" (Duran, 2007, 3), enriching it with different rank of expertise. Nowadays, in the project *Llegim en Parella* there are, day by day, more Primary and Secondary Education schools. In 2008-2009 this project was put into practice in Zaragoza also. In the first place, only five schools took part in the project, but, as in the first year the results were positive, the following year more schools joined it. In 2009-2010 Euskadi also followed this project with, at first, 13 Primary and Secondary schools. In the same year the project was established in Mallorca with 7 schools and in 2010-2011 in Menorca with 6 schools. In 2012-2013 the project was put into practice in Navarre with 11 schools at first, although now there are many more schools involved.

For finishing, this project is expected to have a subsequent development with the creation of another one called *Peer writing*.

- *Conceptual Foundation*

There are three concepts that define perfectly what the essence of the program "Paired reading" is. These are: peer tutoring, familiar participation and reading literacy.





**Figure 11.** Concepts that define the essence of Paired reading

First of all, cooperative learning methods, such as *peer tutoring*, have an aim which is turn pupils interactions into learning opportunities through the creation of positive interdependence. That means, according to Monereo and Duran (2002) that the interaction between pupils, suitably structured -as cooperative learning methods do- it's a meaningful learning motor. Moreover let students learn to cooperate not only recognize the differences between students, but also take advantage of them, pedagogically speaking, turning them into a positive aspect. Peer tutoring then, is a cooperative learning method based on the creation of pairs with an asymmetric relationship and a common objective, known and shared. It's also an instructional strategy for an inclusive education. Due to its advantages and because some authors consider it, according to Walberg and Paik, (2000) one of the ten more effective practices or a resource that combined with others is considered as the most effective instruction, there are more experiences of this method in schools every day.

Secondly, another component of the program is the *familiar support*. According to Martínez (1992) the results show that when families participate actively in the school, their children increase their academic efficiency, and moreover, the school improves its teaching quality. Besides, results from the

---

investigation in the United Kingdom, according to Ofsted (2001) demonstrate that familiar participation has positive effects in pupils: accelerates speech development, improves their academic efficiency, promotes behavior and value improvement, and so on. It also highlights positive effects for families: improvement of the linguistic and mathematic competence, facility for participating in activities for professional training and improvement, more confidence with the school and teachers, and so on. Nevertheless, families have had to save some obstacles as by tradition they were out of their children education and also, according to Máiquez, Rodríguez and Rodrigo (2004), they were the only educational institution non-prepared for improving their competences and resources. As a result, it seems urgent to give resources to the families in order to favor the creation of familiar atmospheres that encourage children to develop positive attitudes towards learning.

Thirdly, another very important component of this program is *reading literacy*. Although I have written about it at the beginning of the project, there are some new things I want to add.

As Solé (1992) says, reading is an interactive process between the reader and the text, from which the reader tries to satisfy the objectives that guide his or her reading. This definition implies the existence of an active reader that knows the meaning of the text due to his or her previous knowledge and his or her reading objectives. This author also defends the idea of perceiving reading as decisive in people's autonomy, and so, she bets high for the necessity of learning how to read along the educational period. This must awake the pleasure of reading and it must imply the whole educational community. Reading literacy is therefore placed in the center of reading, and this idea must be complement with a socio-cultural orientation according to Cassany (2006) which insist in the fact that reading is a cultural practice.

So, which are the strategies needed for teaching pupils how to understand a text? Again, according to Solé (1992),

<sup>1</sup>“El lector, cuando se enfrenta a un texto, debe entender la intención y el propósito de la lectura, debe activar (...) sus conocimientos previos (...); debe centrar su atención en la información relevante, debe evaluar la consistencia entre el contenido del texto y sus conocimientos previos con un rol interactivo y crítico; debe verificar continuamente que entiende el texto (...) y, finalmente, debe desarrollar inferencias (...)”.

(p.7)

Following these recommendations, the program “Paired reading” tries to create real reading literacy situations, that means: real texts like the ones they can find in their daily lives. These texts have three characteristics; firstly they have different forms; continuous (narrative, descriptions...) and discontinuous (graphics, maps...), secondly they are adequate to their age and thirdly their contents try to be interesting and motivating for students.

In this way, the activities have three parts; one before reading where there are questions to explore the text characteristics (format, title, structure...), to make hypotheses of the content and to activate previous knowledge, another one while they are reading, using the method PPP (Pause, Prompt and Praise), that will be explained later, and the last one after reading, where there are different format questions in order to know if they have understood the text (multiple choice, diagrams to complete, elaboration of mind maps...).

---

<sup>1</sup>the reader, when is in front of a text, must understand the intention and the purpose of the reading, must activate (...) his previous knowledge (...); must focus his attention in essential information, must evaluate the consistency between the text content and his previous knowledge with an interactive and critical role; must verify continuously if he or she understands the text, (...) and, finally, must develop inferences (...).

- Objectives and contents

*Paired Reading* is a set of materials that form an educational program that uses Peer tutoring for the improvement of reading and reading literacy in Primary Education.

These materials, according to Duran (2007) must allow generate innovative actions which facilitate the following objectives:

- Make available for the teachers inclusive methodologies.
- Develop new didactics for the language teaching.
- Improve reading literacy especially, the pupils one.
- Encourage students' cooperative capacity.
- Strengthen familiar implication in the school.

Apart from this, and according to Duran (2007), *Paired reading* has general, terminal and attitudinal objectives:

**Table 3.** General, terminal and attitudinal objectives in Paired Reading.

General Objectives	Terminal Objectives	Attitudinal
To get communicative competence in oral speech.	To recognize different elements that defines a communicative situation.	Be respectful towards others opinions and interventions.
To understand and express suitably in the oral and written form.	To understand explanations and arguments from different models and structures.	To show discussion, negotiation, respect and solidarity attitudes when working with others.
To gain reading abilities and from different written sources, improve in the fluency and in the written text comprehension.	To feel the necessity of knowing how to listen for understanding and be able to participate.	
To know written graphic conventions and apply them in every written production typology.	To interpret demands.	

To express in a written form using different techniques (description, dialog...)	To realize the importance of master oral speech to communicate.	
	To recognize and value the written language to communicate.	
	To recognize different kind of texts.	
	To read mentally and then expressively any text.	
	To use reading for looking for information.	
	To use strategies for a good and fast reading literacy.	
	To memorize and reproduce orally poems, song, sort texts...	
	To use different types of register in written communication.	
	To have a critic attitude towards communication.	
	To apply formal aspects in written productions.	

This program also has procedural, conceptual and attitudinal contents for the different grades of Primary. In this case I'm going to focus on the 4th grade of Primary contents, as later on, in the practice period I'm going to work with them. These contents according to Duran (2007) are divided in the following way:

**Table 4.** Division of the contents in the 4<sup>th</sup> grade of Primary.

Procedural contents	Conceptual concepts	Attitudinal concepts
- Related to the oral capacity.	- Related to the oral capacity.	- Values
- Related to the written capacity.	- Related to the written capacity.	- Rules
- Related to the vocabulary.	- Related to the vocabulary.	- Attitude
- Related to the grammar.	- Related to the grammar.	

- Program description

As in every educational action, the success of this program is linked to the enthusiasm of their participants. In this way, it will be relevant to make students see how lucky they are of having the opportunity of being tutors, as it is a very interesting opportunity to learn. It will be also a good idea to invite the tutee to make good and personalized use of their tutors, letting them see what a big opportunity is that, and that is a fantastic way of learning together.

In the following paragraphs I'm going to explain more in depth how the program works.

As a first step for beginning with the program, it's necessary to *create the pairs*. The teacher will be in charge of it following some steps. First of all, we need to decide if we are going to work with students from different ages or from the same age. If we choose the first option, which is called cross-age tutoring, we must remember that some studies recommend the tutor to be the oldest one and that the age difference shouldn't be more than two years. If we work with students from the same school year, which is called same-age tutoring, we will organize the pairs depending on their linguistic capacity. Moreover, with students from the same age, we have the chance of

---

creating pairs with reciprocal tutoring role, so that, they can change from tutor to tutee and the other way round each session or each week. In this case, it's also important for the pairs to have the most similar linguistic level as possible. About the possibility of changing the roles, we must be aware of the importance that having enough time for learning how to develop their roles is for the success of the program. That's why it is advisable to decide the changes with prudence and let the pairs learn how to work together first.

But, what should we do if there is one pupil missing in one of the sessions? There are two solutions, the first one let him work with another pair (one tutor and two tutees or the other way round) and the second one, let him work individually.

In relation to the creation of the pairs in the familiar context, tutors can be mothers, fathers, grandparents, older siblings, uncles and so on. This won't be a problem with those families that always collaborate with the school, but it won't be so easy in other cases. Students in this case should encourage their parents and let them know that if they can be tutors so they can.

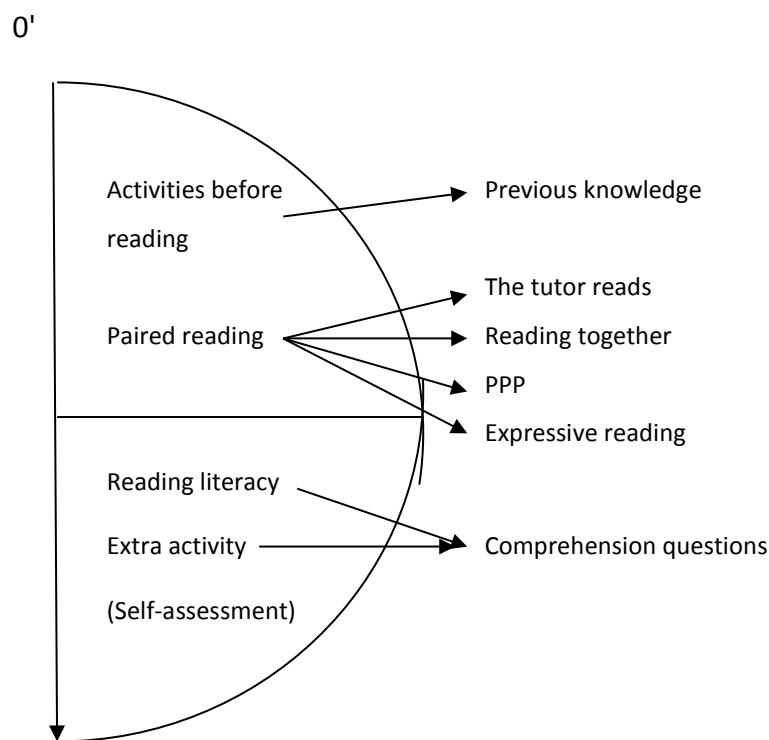
For the *students' and parents' training*, we need some sessions in order to gain the basic abilities that the development of both roles requires. The number of sessions will be decided by the teacher depending on the students' characteristics, although some studies show that three sessions are enough. Anyway, according to Duran (2007) the objectives of these sessions are:

- Know the peer tutoring basis. Understand that both students learn. Advice for the tutors.
- Learn the activities that organize the sessions and practice those who are necessary.
- Get used to the materials.
- Know your partners.

In the case of the family training, it must be convenient to do everything in one session with all the members together.

Talking about *activities per session*, this program opts for two sessions per week of thirty minutes each during one trimester. In these sessions the pairs seat together, the tutor preferably on the left to help with written activities. When the activity takes

place in a familiar context, it is better to use a comfortable space, with light and the less distractions, the better.



30' **Figure 12.** Activities along the sessions.

At the beginning of the lesson, the teacher will give the tutee the activities, as the tutors were given before to prepare them. In the first fifteen minutes the pair is asked to speak about the text characteristics (format, title, structure...) and make a hypothesis. They should activate their previous knowledge. In the first session, or when the text is a little bit difficult, the tutor can read the text acting as a model. Then, both students read the text out loud while the tutor establishes the speed, the pronunciation and the intonation. At that point, the tutee reads the text and the tutor applies the PPP method (Pause, Prompt and Praise). This technique according to Whendall and Colmar (1990) consists in letting the tutee notice his or her errors, wait some seconds until he or she corrects himself and if not, offer a clue or finally the correct option. It always finishes with a positive reinforcement sentence from the tutor to the tutee. In the following fifteen minutes, the activity focuses on the text comprehension. Before reflecting about the hypothesis and if they were right or



wrong, the tutor helps the tutee to discover the unknown words, they select the most important ideas and they answer some activities about the comprehension of the text. In the case that they don't have enough time to finish the activities, the teacher decides if it is for homework or not. The aim of these activities for the tutor is to get used to them as every tutor will have to create two of them. In the case of the families, there are three possibilities:

- a) Create one themselves.
- b) Use one of the activities created by the tutors in class.
- c) Recommendation of literature for children of their age.

The last minutes of the session are dedicated to the expressive reading. Here is when the tutee reads for the last time the text out loud. This is a good moment for the tutor to make the tutee notice his or her improvements.

**Table 5.** Development of the program

Who?	First step	Second step
Students	They are given information and are trained in the different roles and in the development of the program.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- They put in practice the program assuming the different roles.</li> <li>- They do the self-assessment.</li> </ul>
Families	They are given information and are trained in the different roles and in the development of the program.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- They put in practice the program at home.</li> <li>- They give their opinion about the experience.</li> </ul>
Teachers	<ul style="list-style-type: none"> <li>- They attend 3 intensive training sessions.</li> <li>- They create activities sheets.</li> <li>- They give information to families and students.</li> <li>- They choose the type of tutorial to develop.</li> <li>- They give students the initial exam and create the pairs.</li> <li>- They participate in the virtual platform.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- They organize the development and the assessment of the program.</li> <li>- They attend the final training session to exchange their experiences.</li> <li>- They exchange their experience with other teachers of the school.</li> </ul>

The session ends up with two parts that aren't put into practice in every session. These are the pairs' self-assessment and the complementary activity. On the one hand, the self-assessment takes part in the last minutes every four sessions or every fortnight, and the pair is expected to write about their progress and future objectives. Tutors are the responsible of filling in it. On the other hand, complementary activities are done if there is time left or they want the session to be longer. These activities are different from the other ones for the students not to get bored (oral presentations, explanations for the rest of the class, reflection class about

how tutors and tutees behave...). In the case of the family context, complementary activities must facilitate to stretch on the group dialog.

- Criteria for assessment

The evaluation of the students that take part in this program takes into account the teachers' information but also other sources. First of all, the *initial assessment*, which is a test that is realized by the students at the beginning of the program in order to know their linguistic competence level. Secondly, the *pairs' self-assessment* that takes place every two weeks. Thirdly, the *observation register* of the teacher where he makes annotations about the pairs. Then, the *activity sheets* created by the tutors, and the *final test*, which are some activities to be made individually at the end of the program in order to know each student progress. Also the *briefcase*, that must include all the activities done in order, and the *Information from the families* for those students who have made the program at home too. Last but not least, *other observations* such as agreements about homework for tutors and tutee.

**Table 6.** Assessment of the program *Paired Reading*

Teachers	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Session's observation register.</li> </ul>
Students	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Initial and final Reading literacy test.</li> <li>- Pair self-assessment.</li> <li>- Activity sheets created by the tutors.</li> <li>- Activities made along the program.</li> <li>- Final questionnaire.</li> </ul>
Families	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Session's diary.</li> <li>- Final questionnaire.</li> </ul>

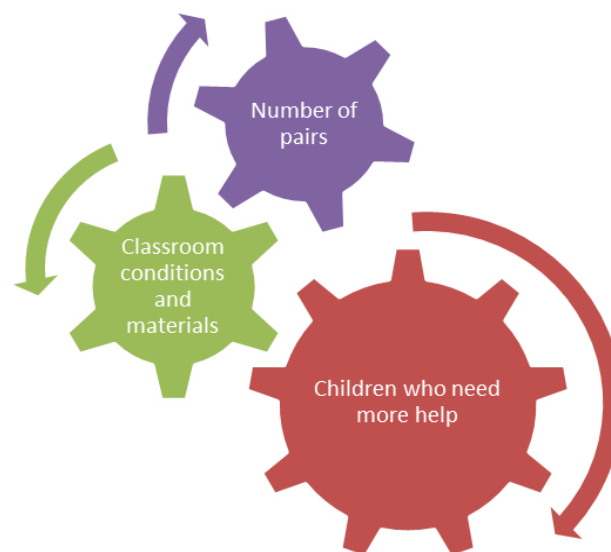
- Timing

Although there are different ways of temporalizing the program, Duran (2007) suggest this proposal as an example:

1. Initial assessment, training and pair's creation: two or three sessions.
2. Pair activities with a common structure: four sessions.
3. Adjustment of the structure of the activities for each pair: six sessions.
4. Creation of the activities by the tutors: two sessions.
5. Final assessment: two sessions.

- Guidelines for pedagogic intervention.

There are three aspects that when working with this program must be taken into account: the number of pairs, the classroom conditions and materials, and children who need more help and how to prevent possible dangers.



**Figure 13.** Aspects that must be taken into account in Paired Reading

First of all, when you are in a normal classroom and the way of learning is listening and interacting with the teacher, the quantity of students in a classroom, what is call *ratio*, is fundamental. That is because there is only one teacher and many students to pay attention to, some of them, besides, with more specific attention need. In *Peer tutoring*, as every child has next to him a classmate to help, and the role of the teacher is to supervise how they work, this concept change a little and it starts to have less importance.

Secondly, when you must choose a *room* to carry out these activities, and only if it is possible, it is good to have in mind that we have lot of pairs and that we need a big enough classroom. We must take into account that there are some activities where we need the two members of the pairs to read out loud together for example, and if the space is limited then, they will bother each other. It is also relevant for students to have *material* to look for information in, and especially different kind of dictionaries and language books.

Last but not least, in reference to those students that need more help to carry out the activities or with special education needs, it could be convenient to make some changes, for example:

- Choose from students, tutors with willingness to help them.
- Offer help to the tutors about how can they work with them (when should they read more than once, give them time...)
- Modify and adapt the activities for them.
- Encourage the tutor to value this students' progress.
- Try to involve the family in the program as much as possible.

Apart from this, we know that *paired reading*, as any other methodology, if isn't apply suitably could generate problems. To try to avoid this, there are different elements that we should keep in mind according to Duran (2007):

**Table 7.** Elements to keep in mind to avoid problems when working with Paired reading

Detailed planning	Tutor-tutee structure	Time to know each other
Material preparation	Role training	Offer feedback

## 4. PRACTICAL APPROACH

### 4.1. Context

In this part of the project, I'm going to explain my proposal for working with "Paired Reading" program in a school. I will expose the objectives I wanted to achieve, the school context, the students that carried it out and how I developed the program, including the timing and the materials I used.

First of all, the objectives I wanted to achieve putting into practice this program in the school were:

- Check if using this program student's reading literacy improves.
- Realize and analyze which are students' difficulties and mistakes when facing a text and comprehension questions to try to solve them.

Secondly, the school where I carried out this proposal is a state school located in Mutilva, Navarra. It is a school that offers Infant and Primary Education, and in Primary it has three models: A, G and D. This means that subjects are taught in Spanish or Basque with English as a subject (5 sessions per week). As I wanted to put the program into practice both in Spanish and in English, but it wasn't possible, I did it in Spanish in the 4th grade of Primary and

---

I created a didactic proposal in English for the 5th grade of Primary. This methodology can be put in practice in different languages at the same time, following a “language integrated proposal” and taking into account that there would be a transfer from what we learn in a language to another. This is not the case now, as students have carried out the program only in Spanish.

Thirdly, although the program recommends dedicating two sessions of thirty minutes per week along one trimester, I modified it and used one session of fifty minutes per week on Thursdays along 8 weeks. The reason for this variation was the limited time I had.

For initializing the program, it is recommendable to use three sessions to prepare our students and let them realize which are their roles (tutor and tutee) and get used to it. In this way, in the first session the aim was let them think about the different roles, what being a good tutor and tutee is and give them some advices. During this process, children had to fill in some sheets about it and create together a poster for the classroom for reminding how they should behave as tutors and tutees. In the second session, students had to watch a video called *leemos en parejas* that we can find in this link, <https://www.youtube.com/watch?v=2r3-lpFqyig> for knowing better the program and how to work with it. This session continued with questions and doubts about how to develop it. The aim of the third session was to put the program into practice to check if there was any problem or everybody understood everything. As this wasn't possible because I didn't have enough time during this internship, all this have been done in one session.

Once everything was ready and everybody knew what to do in any moment, I gave them an initial exam, which was taken from the last PIRLS reading comprehension exam, in order to know their previous knowledge and their reading literacy level. In the case of English, it would be taken from the Flyers exam of Cambridge (both available in the annex). When the exams were corrected and I got the results, I started making the pairs, taking into account

that the members of each pair should have a similar level. These were the pairs in the 4<sup>th</sup> grade of Primary:

**Table 8.** Results in the initial text in the 4<sup>th</sup> grade of Primary

Name	Result	Pair number __
Student 1	4/14 points	1 (tutee)
Student 2	10/14 points	1 (tutor)
Student 3	11/14 points	2 (tutee)
Student 4	11/14 points	3 (tutee)
Student 5	12/14 points	2 (tutor)
Student 6	12/14 points	3 (tutor)
Student 7	12/14 points	4 (tutor)
Student 8	12/14 points	4 (tutee)
Student 9	12/14 points	5 (tutee)
Student 10	12/14 points	7 (tutee)
Student 11	13/14 points	5 (tutor)
Student 12	13/14 points	6 (tutee)
Student 13	13/14 points	7 (tutor)



Student 14	14/14 points	6 (tutor)
------------	--------------	-----------

When the pairs were ready, I decided who will be the tutor and who the tutee bearing in mind that the tutor should be the one who had the better level. In the example of the previous table it is possible to observe this.

This was everything we needed for being able to start with the principal part of the program, so, before putting the program into practice, it is necessary to highlight that we should give the tutors the texts beforehand in order to let them prepare them. So, tutors were given the texts on Fridays to prepare them for Thursdays. Moreover, on Wednesdays tutors had a meeting with me to solve their doubts and let me know if they were preparing the texts or not.

The number of sessions dedicated along these two and a half months of internship to the program has been 8, from the 5<sup>th</sup> of March to the 14<sup>th</sup> of May. The order followed in each session has been:

First of all, we started the sessions with the *before reading act*, which consist in having a look at the text and answering the before reading questions. These questions usually were about format, hypotheses, type of text and so on. The tutor, who must had prepared the text and the questions at home, had to make the tutee think about the text with some questions such as: Reading the title, what do you think the text is about? How many paragraphs does the text have?

Once they finished answering the questions, it was the *tutors' turn to read*, so he or she read out loud with a good fluency and pronunciation offering the tutee a model to follow.

After this, it came the *eco reading*, where tutor and tutee read together the text, the tutor a little bit ahead (1 second), to avoid tutee pronunciation mistakes.

After that, tutor and tutee started with the *PPP method* (Pause, Prompt and Praise). The tutor sat next to the tutee on the left side and put his or her hand in the tutee's shoulder. The tutee started reading and if he or she made a mistake, then the tutor touched his or her shoulder and let the tutee think for some seconds what has he or she read wrong and say it correctly. If the tutee didn't know the answer, the tutor gave him or her a clue that could be a synonym for example and if he or she continued without knowing the correct answer, the tutor told it to him or her. When the tutee told the correct answer, the tutor told her or him a praise phrase to encourage him or her.

Then, the tutee with the tutor's help answered the *reading comprehension questions* in order to know if the tutee had understood the text. The tutor must have prepared the questions beforehand at home to be able to help the tutee in class.

After these steps the tutor had to read out loud again. This is because students are young and need more reinforcement to understand the text and to pronounce it well.

Last but not least, we did the *extra activities* when there was time left.

Furthermore, every month there was a *pair self-assessment* where each pair had to think about their participation in the program and evaluate it and also, decide improvements and objectives for the next sessions. The tutor had to fill in an evaluation sheet, after making a decision with the tutee, which is available in the annex.

This program has been also used at home with families that wanted to participate. In this way, I called a meeting with them to explain in one session the steps to follow for carrying out the program, the objectives and how to get the material. What I did was to be in contact with families by e-mail sending them once a week the texts they should do and answering doubts and questions.

There are two relevant things to keep in mind about the texts to work with during the program. Firstly, we should create varied type of texts (narrative, expository, descriptive, argumentative, instructive and poetic) as children will have to face with all of them in their lives and they will should be able to understand them and their characteristics. Secondly, according with *paired reading program*, tutors will have to create their own texts to be done in class with tutees or to give them to the families for doing them at home. In this sense, I asked tutors to create one text during the program. It was asked in the 6<sup>th</sup> week of the program, that was, nearly at the end of it. This had been used for assessing tutors understanding of their role and the characteristics of the texts that they are used to work with every week.

Once we finished the 8 sessions of the program, there was one thing left to complete: *the final text*. This text was the same as the initial one and let us now children progress once they have participated in the program. Here we have the table that shows the real progress of students from the 4<sup>th</sup> grade of Primary.

**Table 9.** Example of the results of students from the 4<sup>th</sup> grade of Primary in the final text.

Name	Points in the initial text	Points in the final text
Student 1	4/14 points	12/14 points
Student 2	10/14 points	11/14 points
Student3	11/14 points	13/14 points
Student4	11/14 points	13/14 points

Student 5	12/14 points	14/14 points
Student 6	12/14 points	14/14 points
Student 7	12/14 points	12/14 points
Student 8	12/14 points	13/14 points
Student 9	12/14 points	14/14 points
Student 10	13/14 points	13/14 points
Student 11	13/14 points	13/14 points
Student 12	13/14 points	13/14 points
Student 13	13/14 points	12/14 points
Student 14	14/14 points	12/14 points

#### 4.2. Materials

In this part of the project I have created ten texts for the program, some of them (the ones in Spanish) for being used during my internship, and the ones in English as a didactic proposal that can be used in any school, preferable in a PAI school. The texts which are in Spanish are thought for the 4<sup>th</sup> grade of Primary and the ones that are in English for the 5<sup>th</sup> grade of Primary. I have tried to select different type of texts and create question according to their ages, tried to do it interesting for children and also motivating.

## Texto 1

## 4º Primaria



### Reglas del juego

**Las siete familias** es un juego en el que intervienen la memoria y la capacidad de observación. La baraja está compuesta por cuarenta y dos cartas repartidas en siete familias de seis cartas cada una.

Pueden jugar entre dos y seis personas, y las reglas, como verás más abajo, son muy sencillas.

El grupo elegirá al jugador que repartirá las cartas. Este las barajará y luego dará seis cartas a cada jugador, de una en una, empezando por la izquierda. Las cartas que sobran se llaman MAZO.

El jugador sentado a la izquierda del que ha repartido las cartas empieza la partida. Después de haber ordenado sus cartas por familias, tratará de completar una pidiéndole a cualquier jugador la carta que necesite. Si el jugador consigue la carta, podrá jugar de nuevo. Si no la consigue, cogerá una del mazo y le pasará el turno al jugador al que haya preguntado.

Cuando cualquier jugador consiga completar una familia, la pondrá boca arriba y le pasará el turno al jugador de su derecha.

El ganador será aquel jugador que complete más familias.

*Astérix, el juego de las 7 familias.*

**Antes de leer...**

1. ¿De qué te parece que tratará el texto?
2. ¿Conoces a los personajes de las imágenes? Cuenta lo que sepas de ellos.

**Comprensión lectora**

1. ¿De dónde crees que se ha sacado este texto?
2. Si cuatro amigos comienzan a jugar una partida de cartas, ¿cuántas cartas tendrán entre los cuatro al comenzar?

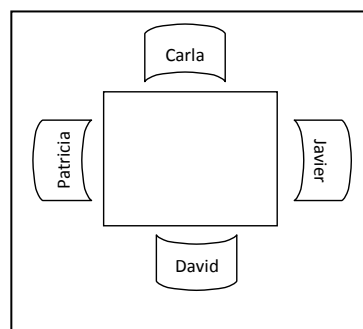
\_\_\_\_\_

3. Piensa cuántas cartas quedarán en el Mazo después de haber repartido.

\_\_\_\_\_

4. Si David ha sido el jugador encargado de repartir las cartas, ¿qué jugador empezará la partida?

\_\_\_\_\_



5. Escribe si es verdadero o falso:

- Si Carla le pide una carta a David y éste la tiene, Carla vuelve a pedir. \_\_\_\_\_
- Si Carla consigue la carta que ha pedido, pasa el turno. \_\_\_\_\_
- Si Carla consigue la carta que ha pedido, roba otra del Mazo. \_\_\_\_\_
- Si Carla consigue más familias que los demás, es la ganadora. \_\_\_\_\_
- Si Carla completa una familia, la pondrá boca arriba y el turno será para Javier. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. ¿Por qué crees que en este juego se trabajará la memoria y la observación?
7. ¿Alguna vez has leído las instrucciones de algún juego que tienes en casa?, ¿Te resulta fácil entenderlas?, ¿Por qué?

**ACTIVIDAD EXTRA**

1. Inventa un juego que lleve instrucciones. Escribe las reglas del juego.

## Texto 2


## 4º Primaria

### Antes de leer...

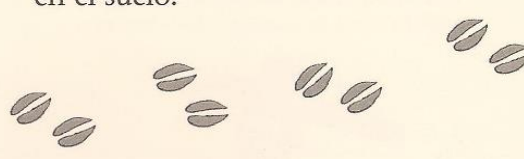
1. Lee el título. ¿De qué crees que va a tratar el texto?
2. ¿Has estado alguna vez en el bosque?
3. ¿Qué animales que viven el bosque conoces?

## Los mamíferos del bosque

Los mamíferos son los animales más discretos del bosque. Para poder divisarlos hay que tener mucha paciencia, ya que huyen al menor ruido. Pero si abres bien los ojos, descubrirás las huellas que dejan en el suelo.



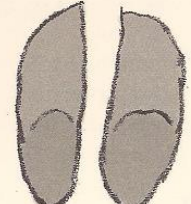
¡VIVA!  
¡HUELLAS!



### LOS GRANDES MAMÍFEROS

#### El ciervo


Es el más majestuoso de los habitantes del bosque. Las impresionantes «astas» que tiene sobre la cabeza se le caen cada año y después vuelven a crecerle.

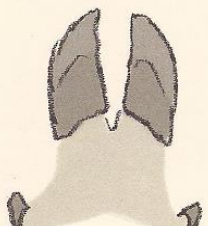


La huella de un ciervo muestra dos grandes pezuñas. Longitud: de 8 a 10 centímetros.

#### El corzo

El corzo, otro rumiante del bosque, también deja unas huellas formadas por dos pezuñas. Longitud: de 4 a 5 centímetros.





La huella del jabalí se distingue gracias a sus dos pezuñas y a sus dos pequeñas uñas. Longitud: de 8 a 11 centímetros.

#### El jabalí

Suele escarbar con el hocico el suelo del bosque en busca de comida. Le gusta revolcarse en el barro para deshacerse de los parásitos. El macho, dotado de unos colmillos impresionantes, se aparea con la hembra, la jabalina, al principio del invierno. Las crías, los jabatos, están cubiertos de un pelaje rayado y siguen a su madre en fila india.

*El Bosque a tu alcance*, de Jean-Benoît Durand. De la colección Querido Mundo.2005.

### Comprensión lectora

1. ¿Los animales del bosque, son fáciles de ver?
2. ¿Qué significa “huella”?
3. Relaciona las partes de los animales con su significado.

Astas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dientes
Pezuñas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Cuernos
Colmillos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Pies

4. Une cada animal con la medida de sus huellas.

El ciervo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	de 4 a 5 centímetros
El corzo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	de 8 a 10 centímetros
El jabalí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	de 8 a 11 centímetros

5. Elige la respuesta correcta.

Un animal mamífero es:




- a) Aquel que nace de un huevo.
- b) El que mama leche de la madre.
- c) El animal que vive en el bosque.

Ser discreto significa:

- a) Llamar la atención.
- b) Ser prudente y no hacer lo que no debe.
- c) Huir muy rápido.



6. ¿Qué otras características piensas que tienen los animales del texto?

Animal	Características
	
	
	

7. Une cada animal con sus características:

**ciervo**

**corzo**

**jabalí**

- Escaba con el hocico para buscar comida.
- Es más pequeño que el ciervo, aunque también tiene astas.
- Es el animal más majestuoso del bosque.
- Sus huellas son las más pequeñas de los tres.
- Se le caen las astas cada año.
- Le gusta revolcarse en el barro.

#### ACTIVIDAD EXTRA

1. Inventa una historia donde aparezcan las huellas de tu animal favorito.

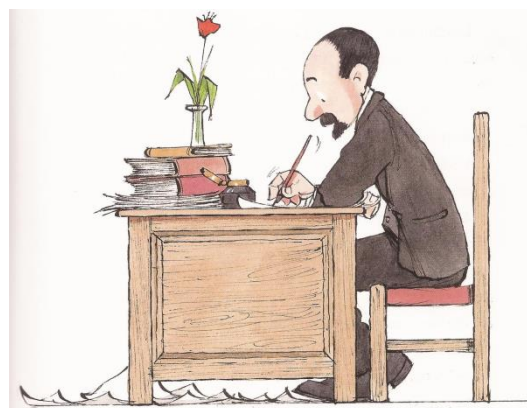
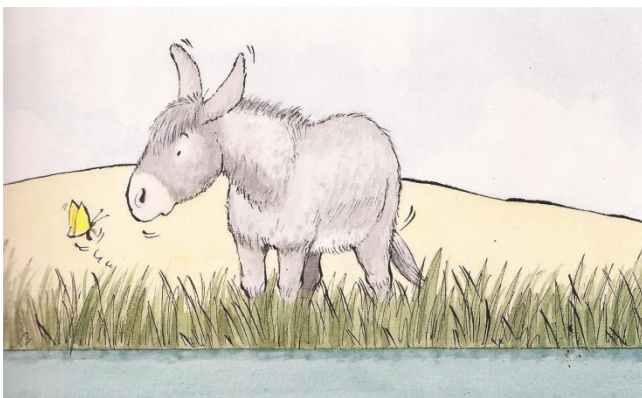
### Texto 3

### 4º Primaria

#### Antes de leer...

1. ¿Sobre qué crees que estará escribiendo el señor?
2. ¿Conoces algo sobre el animal de la imagen?
3. ¿Has oído hablar alguna vez de Platero?

Un poeta extraordinario, Juan Ramón Jiménez, nos contó la historia de su Platero, un precioso burrito plateado que parecía de algodón.



PLATERO

¿Cómo era Platero?

Platero era pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera que parecía que no tenía huesos, que era de algodón. Pero sus ojos, negros, eran como espejos de azabache –esa reluciente piedra negra- porque eran duros como dos escarabajos de cristal.

Cuando lo dejaban suelto, se iba al prado. Con su hocico acariciaba las flores rosas, azules y amarillas. Y cuando lo llamaban, cuando oía su nombre –“¡Platero!”-, acudía enseguida trotando tan alegremente que parecía que se reía, que sonaban cascabeles.

*Platero y yo de Juan Ramón Jiménez contado a los niños*, de Rosa Navarro Durán. Barcelona: Edebé. 2006.

**Comprensión lectora**

1. ¿El autor ha escrito sobre lo que tu pensabas que iba a escribir?
2. ¿Cómo se llama el personaje principal de la historia? \_\_\_\_\_
3. Rodea los adjetivos que describen al burrito:

grande

suave

triste

peludo

áspero

pequeño

alegre

ojos marrones

4. ¿Con quién compara el autor a Platero?
  - A) Con un niño, una niña y con una piedra.
  - B) Con un peluche dulce y suave.
  - C) Con un caballo grande y fuerte.
5. Fíjate bien en la descripción de Platero y piensa a qué se parece:

Su cuerpo: \_\_\_\_\_

Sus ojos: \_\_\_\_\_

Su caminar: \_\_\_\_\_

6. Si Platero no tuviera huesos, ¿qué le ocurriría?
7. Tú, ¿eres alegre como Platero?, ¿Qué haces para alegrarte cuando estas triste?

**ACTIVIDADES EXTRA**

1. Elige un animal que te guste:
  - ¿Cómo es? Piensa a qué se parece.
  - Después, dibújalo.

**Texto 4****4º Primaria****Antes de leer...**

1. ¿De qué tipo de texto creéis que se trata?
2. ¿Qué es lo que se ha cocinado?

**ENSALADA DE PINGÜINOS****Ingredientes**

- Ensalada de tu preferencia
- Huevos cocidos
- Aceitunas negras
- Zanahorias Cocidas
- Palillos de madera

**Preparación**

1. Extiende la ensalada en un plato.
2. Para formar los pingüinos coloca con un palillo en la parte superior del huevo una aceituna que será la cabeza, para las alas corta una aceituna a la mitad.
3. Para terminar corta triángulos de la zanahoria cocida que serán el pico y las patas y sirve con las ensaladas.

Receta extraída de: <http://paramimarte.es/blog/43-recetas-divertidas-para-ninos-pinguinos>

### Comprensión lectora

1. Señala qué dos partes fundamentales tiene una receta.
  - a) Ingredientes y preparación.
  - b) Ingredientes y decoración.
  - c) Decoración y preparación.
  
2. ¿Qué son los ingredientes?
  
  
  
3. ¿Qué se explica en la preparación?
  
  
  
4. ¿Cómo creéis que han pegado las alas?
  
  
  
5. ¿Qué quiere decir “Ensalada de tu preferencia”?
  - a) La ensalada que comes siempre.
  - b) La ensalada que te gusta.
  - c) La ensalada que menos tengas más a mano.
  
  
  
6. ¿Cuál es el ingrediente principal de esta ensalada?
  
  
  
7. ¿Con qué otro ingrediente podrías hacer el pico y las patas?
  
  
  
  
  
  
8. ¿Has cocinado alguna vez? ¿Qué has cocinado?

### ACTIVIDADES EXTRA

- Inventa una receta diferente con los mismos ingredientes.

## Texto 5

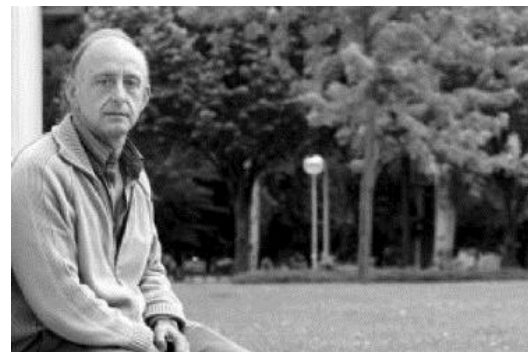
## 4º Primaria

### Antes de leer...

1. Mira el texto, fíjate en su forma, ¿de qué tipo de texto crees que se trata?
2. ¿En qué medios de comunicación puedes encontrar noticias?
3. ¿Has leído alguna vez una noticia?
4. ¿Qué medio de comunicación utilizáis en casa para informaros sobre las noticias que ocurren en el mundo?

### EDITAN UNA COLECCIÓN DE GUÍAS QUE DESCRIBEN LA FLORA NAVARRA

Elaborada por Luis Miguel García Bona, es un instrumento de campo para reconocer unas 600 especies de plantas



El biólogo de Gorosti Luis Miguel García Bona presentó ayer las Guías de la flora navarra, una colección de 22 murales en los que se muestran cerca de 600 especies de árboles, arbustos, flores y hierbas que crecen en la Comunidad foral. Se trata de una colección de desplegables, de forma similar a los mapas, fáciles de llevar en el bolsillo, en los que aparece, por un lado, fotografías de plantas y su nombre, y por el otro, una explicación sobre cada especie.

Cada folleto se dedica a un tipo de hábitat (robledales, lagunas, hayedos...).



Una de las guías de la flora navarra, desplegada.

Diario de Navarra. JESÚS RUBIO .PAMPLONA .Viernes, 30 de mayo de 2008

## Comprensión lectora

1. ¿Cuál es el titular de la noticia?
2. ¿Qué tipo de información se pone en el titular?
3. ¿Quién ha escrito esta noticia?
4. En la guía aparece:
  - a) Unos 600 especies de animales de Navarra.
  - b) Unos 600 especies de árboles y arbustos.
  - c) Unas 600 especies de planta de Navarra.
5. ¿Qué quiere decir “una colección de despleables”?
6. Di si es verdadero (V) o falso (F):

La guía

  - a) Es una colección muy difícil de llevar de un sitio a otro. \_\_\_\_
  - b) Es una colección en la que aparecen árboles, arbustos, hierbas y flores. \_\_\_\_\_
  - c) Habla de la Fauna de Navarra. \_\_\_\_\_
  - d) La ha hecho Luis Miguel García Bona. \_\_\_\_\_
7. ¿Qué significa “cada folleto se dedica a un tipo de hábitat”?

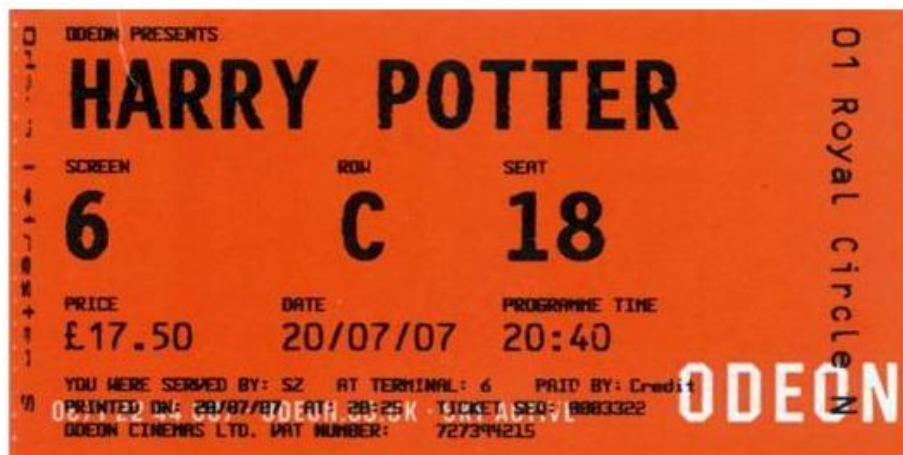
## ACTIVIDADES EXTRA

- Inventa una noticia sobre una planta. En ella tiene que aparecer un titular, la noticia redactada y un dibujo que represente la noticia.

**Text 1****5th grade of Primary****Before Reading...**

1. Do you like going to the cinema?
2. Which film have you seen recently?
3. Do you agree with the statements below?

	I agree	I don't agree
Adventure films are scary		
Animation films are only for children		
My favorite kind of film are horror films		
Science fiction films are fun		
Comedies usually make you cry		



Retrieved from: Odeon Cinema Tickets



**Reading comprehension**

1. What do you think are the words written in capitals?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. Write true or false:
  - a) The film they are going to see is The Lord of the Ring \_\_\_\_\_
  - b) The film starts at 20:40 \_\_\_\_\_
  - c) They watched the film at Christmas \_\_\_\_\_
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. What is the price of the ticket? Do you think it is expensive or cheap?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. Your friend offers you to go with him to the cinema to watch "The smurfs". Would you go with him? Why?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
5. Have they paid in cash or by credit card?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
6. In your opinion, which one is the best film in the world?

**EXTRA ACTIVITIES**

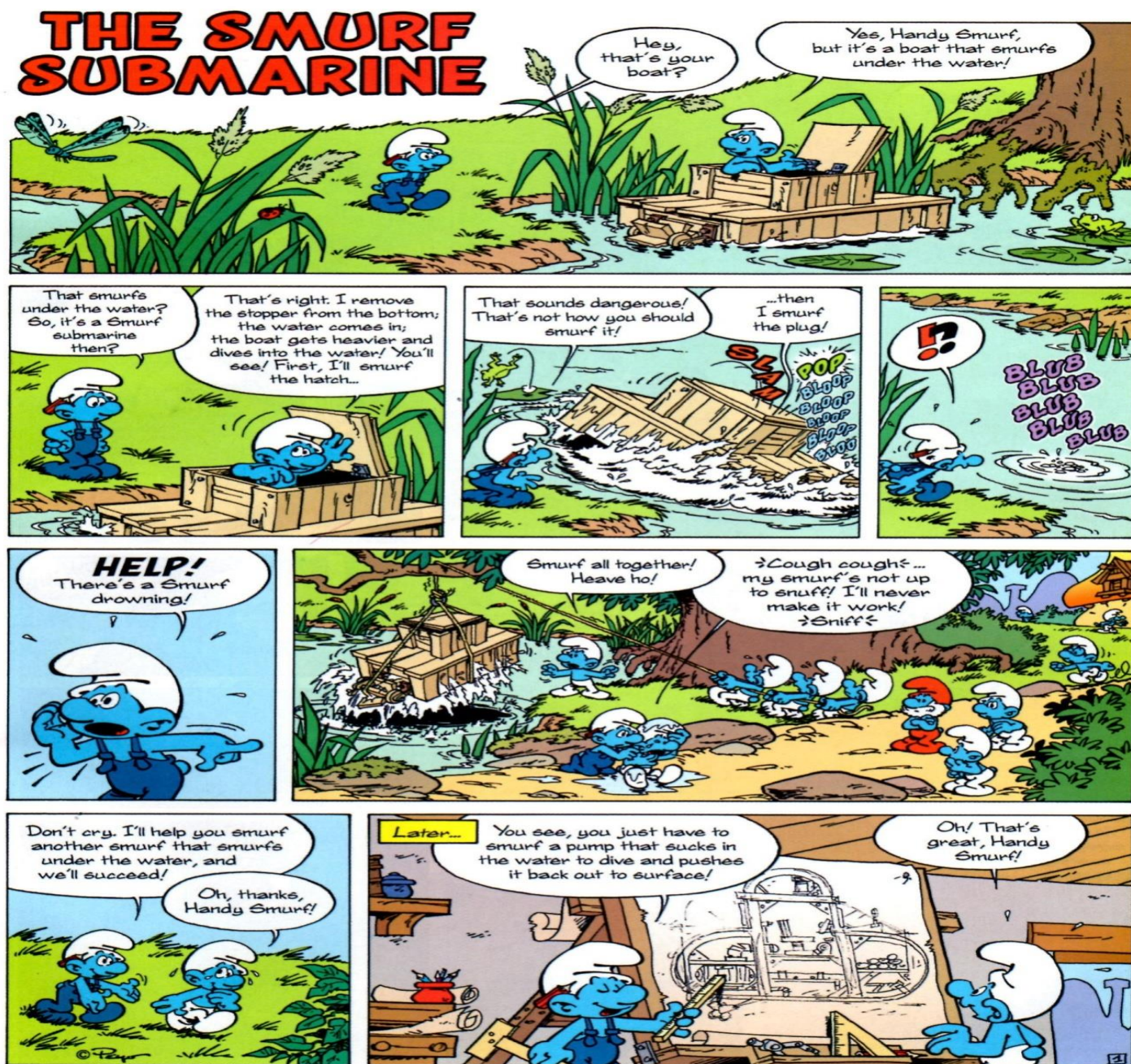
1. Draw a ticket for your favorite film.

## Text 2

## 5th grade of Primary

## Before Reading...

1. Reading the title, what do you think the text is about?
2. Have you read any comics? Do you like comics? What is your favorite one?
3. Look at the pictures. Can you guess what is going to happen?



Retrieved from thesmurfs.wiki

**Reading comprehension**

1. What is doing the little smurf? What has he created?
  
2. The smurf wants to:
  - a) Fly in the sky
  - b) Learn how to swim
  - c) Smurf under the water
  
3. They use the word “smurf” all the time, what is the meaning of the word?
  
4. Why is the smurf crying? Explain it.
  
5. What are the two smurfs doing in the last picture?
  
6. Do you think they are going to succeed?

**EXTRA ACTIVITIES**

1. Help the smurf and create your own submarine. Draw it and explain how it works.



## Text 3

## 5th grade of Primary

## Before reading...

1. Look at the title. What do you think the text is about?
2. According to the structure, what kind of text do you think we are going to work with?
3. Discuss the different ways animals stay warm in winter. How is it different for us?

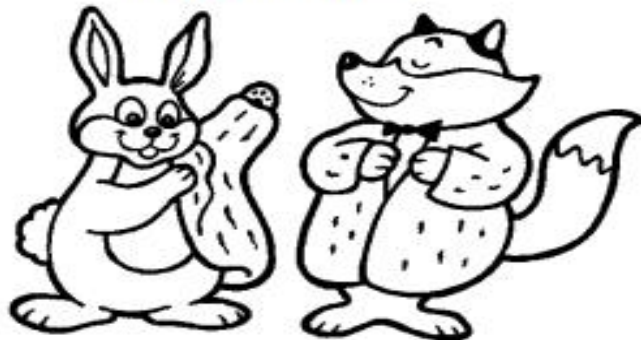
## As Soon As It's Fall

*Aileen Fisher*

Rabbits and foxes as soon as it's fall  
Get coats that are warm with no trouble at all.  
Coats that are furry and woolly and new,  
Heavy and thick so the cold can't get through.

They don't have to buy them  
Or dye them or try them,  
They don't have to knit them  
Or weave them or fit them,

They don't have to sew them  
Or stitch them all through,  
They just have to grow them,  
And that's what they do.



"As Soon as It's Fall" from *CRICKET IN A THICKET* by Aileen Fisher. Copyright 1969 by Thomas Y Crowell. Used by permission of Marian Reiner for the Boulder Public Library Foundation.

**Reading comprehension...**

1. Did you guess the topic of the text?
2. Under the title there are some letters, what are they?
3. Which two animals are the main characters in this poem?
  - a) Rabbits and monkeys
  - b) Rabbits and foxes
  - c) Foxes and cats
4. What is the meaning of furry? And woolly?
5. What is the main idea the author suggests?
6. Write four adjectives that describe animals' coats.
7. Do animals have to sew their coats?

**EXTRA ACTIVITIES**

1. Tell things you do to get warm when you are cold.

## Text 4

## 5th grade of Primary

## Before Reading...

4. Do you think you have a healthy diet?
5. Do you eat vegetables and fruit regularly?
6. Which one is your favorite dish? And the one you don't like at all?

## SERVING UP MyPlate

Choose **MyPlate**.gov

**Fruits:**  
**Fuel Up With Fruits at Meals or Snacks**

Pears, watermelon, plums, raisins, berries, and applesauce (without extra sugar) are just a few of the great choices. Make sure your fruit juice is 100% juice.

**Vegetables:**  
**Color Your Plate With Great-Tasting Veggies**

Try to eat more dark-green, red, and orange vegetables, and beans and peas.

**Grains:**  
**Make at Least Half Your Grains Whole Grains**

Choose whole-grain foods, such as whole-wheat bread, oatmeal, whole-wheat tortillas, brown rice, and popcorn, more often.

**Protein:**  
**Vary Your Protein Foods**

Try fish, shellfish, beans, and peas more often. Some tasty ways include a bean burrito, hummus, veggie chili, fish taco, shrimp stir-fry, or grilled salmon.

**Dairy:**  
**Get Your Calcium-Rich Foods**

Choose fat-free or low-fat milk, yogurt, and cheese at meals or snacks. Dairy foods contain calcium for strong bones and healthy teeth.

**Keep on Moving!**

Kids need at least 60 minutes of physical activity every day. Whether that's running, biking, tossing a ball, or playing tag, every little bit counts. So, run around at recess, jump rope with friends, ride your scooter, or play a sport. It all adds up!

**Know Your "Sometimes" Foods**

Look out for foods with added sugars or solid fats, such as candy, cake, cookies, chips, ice cream, soda, fruit punch, lemonade, hot dogs, and bacon. They fill you up so that you don't have room for the foods that help you eat smart and play hard. Enjoy these every once in a while, not every day.

**Serving Up MyPlate — Grades 1 & 2**  
 U.S. Department of Agriculture • Food and Nutrition Service • September 2012 • FNS-444

<http://www.myplate.gov>

---

**Reading comprehension**

1. What is a healthy lunch? Explain it with your own words.
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. What is the meaning of "sometimes" food? Give me three examples of "sometimes" food you usually eat.
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. How does calcium help us according to the text?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. Why are fruit and vegetables so important in our diet?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
5. According to the text children need at least
  - a) 2 hours of physical activity every day .
  - b) 1 hours of physical activity every day .
  - c) Half an hour of physical activity every day .
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
6. Give two examples of fruit, vegetables, grains, protein and dairy that you usually eat?

**EXTRA ACTIVITY**

- Create a healthy menu for tomorrow. Include breakfast, lunch, dinner...

**Text 5****5th grade of Primary****Before Reading...**

1. What kind of text do you think this one is?
2. Have you ever written or received an email?
3. Do you prefer emails or letters?

To: [susanbrown25@gmail.com](mailto:susanbrown25@gmail.com)

From: [samran@gmail.com](mailto:samran@gmail.com)

Subject: Hello from the campsite

Hello Susan,

How are you? I'm writing to you from Lumbier's campsite. I have come here with my classmates to spend some days in a campsite called English week. We are enjoying a lot, learning lot of English and having a great time, but I miss my parents and I want to see them soon.

We wake up at 9 o'clock in the mornings and we spend four hours doing different activities such as reading, grammar and vocabulary, listenings... and so on.

At 1 o'clock in the afternoon we have lunch and then we spend the afternoon playing games, swimming in the swimming pool and visiting the village.

At 9 o'clock in the evening we have dinner, we speak a little bit with our mates and we go to bed.

Do you have any interesting news to tell me?

Write soon,

Love.

Sam.



---

## Reading Comprehension

1. Who wrote this email? Who is the receiver?
  
2. Which relationship do you think they have? Why?
  
3. Is the writer happy or sad? Why?
  
4. Sam is in a:
  - a) Hotel with his parents.
  - b) In a campsite with his parents.
  - c) In a campsite with his classmates.
  
5. Say true, false or doesn't say:  

He goes to bed at 11 o'clock at night. \_\_\_\_\_
  
6. In the afternoon Sam goes with his classmates to:
  - a) The bus station
  - b) The swimming pool.
  - c) A restaurant.

## EXTRA ACTIVITY

- Write an email to your best friend telling him/her a good or bad news.



## CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

El programa “Leemos en parejas” tiene como objetivo prioritario la mejora de la competencia lectora y se fundamenta en la constatación, por parte de muchas investigaciones, de que todo método activo da mejores resultados que los métodos pasivos. Los métodos cooperativos son métodos de aprendizaje activo basados en el trabajo en equipo de los estudiantes que incluyen diversas y numerosas técnicas, entre ellas, la tutoría entre iguales, en las que el alumnado trabaja conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del equipo, en este caso la mejora de la competencia lectora.

La experiencia vivida al poner en marcha el programa “Leemos en pareja” en mi periodo de prácticas escolares ha sido bastante mejor de lo que esperaba, ya que el alumnado se ha comprometido enormemente con la actividad, de forma que los tutores han preparado semanalmente los textos y las preguntas y además, en clase han realizado la actividad de forma responsable y seria.

En cuanto al profesorado, en este caso la tutora de 4º de Primaria, me ha ofrecido siempre la oportunidad de llevar a cabo el programa ofreciéndome su apoyo en todo momento e interesándose desde el principio en el desarrollo de cada sesión.

Respecto a mi experiencia personal como responsable del programa debo admitir que a lo largo de las semanas transcurridas he tenido alguna duda, no solo a la hora de encontrar textos adecuados a su edad e intereses o a la hora de formular preguntas acordes al texto, sino también respecto al hecho de manejar ciertas situaciones que se presentaban en las sesiones como la ausencia de algún miembro de la pareja y la recolocación de ese alumno o alumna en otra pareja, sin modificar el buen funcionamiento de la misma.

Soy consciente de que si el tiempo disponible hubiese sido mayor hubiese podido conseguir mejores resultados por parte de los alumnos, una mayor implicación de las familias desde casa y un apoyo al programa desde el centro a través de una sesión semanal anterior a la del programa para trabajar el texto en clase y asegurar su preparación por parte de todos los tutores. De todas formas, me ha parecido una

experiencia muy enriquecedora y que merece la pena experimentar con el fin de mejorar la comprensión lectora de nuestro alumnado en cualquier idioma conocido.

Respecto a la experiencia vivida por el alumnado y con el fin de conocer su opinión sobre el programa, pasé una encuesta el último día que constaba de las siguientes tres preguntas: ¿Qué te ha gustado del programa?, ¿Qué no te ha gustado del programa?, ¿Te gustaría proponer algún cambio? Las respuestas dadas por el alumnado me llevaron a sacar las siguientes conclusiones: los puntos fuertes del programa, desde su punto de vista, son la motivación de ser tutor, la diferente temática de los textos y la oportunidad de trabajar con los compañeros. En cuanto a los puntos débiles serían la imposibilidad de cambiar de compañeros y de roles (debido al escaso tiempo) y la tarea de preparación de textos exigida a los tutores. Relacionado con los puntos débiles, los cambios que proponen son el intercambio de roles y compañeros más a menudo.

Para entender los resultados obtenidos, es necesario destacar primero que el programa “Leemos en parejas” está diseñado para ser llevado a cabo a lo largo de un trimestre, dos sesiones a la semana durante media hora. Sin embargo, por motivos de tiempo las sesiones dedicadas al programa han sido solo ocho, la primera para familiarizarles con él, la segunda y la última para las pruebas de comprensión lectora y las cinco intermedias para la realización de los textos que yo preparé. Teniendo este dato en cuenta, tenía muy presente que los resultados no iban a ser tan significativos, pero que se podrían mejorar en cierta medida. En cuanto a los resultados obtenidos, han estado muy ligados a la actitud del alumnado. De esta forma, excepto dos alumnos, el resto del alumnado ha mejorado o se ha mantenido.

Por último, y no teniendo en cuenta simplemente los resultados obtenidos en el programa, sino los motivos por los que se han obtenido, creo que sería positivo y conveniente extender la utilización de este programa a todos los niveles educativos y a todos los idiomas estudiados en los centros educativos.

## REFERENCIAS

Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for All*. London: Fulton

Burns, E. (2006). Pause, prompt and praise - peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 33 (2), 62–67.

Cassany, D. (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.

Duran, C., Lomas, C. (2015). Los planes de lectura y escritura de centro. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 68, 5-8.

Duran, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 153-154

Duran, D., Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.

Duran, D., Oller, M. (2006). La participació de les famílies en un programa de tutoria entre iguals per a la millora de la competència lectora. Suports. *Revista Catalana d'Educació Inclusiva*, 10 (2), 74-81.

Sacristán, G. J. (2000). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus causas*. Barcelona: Graó.

Gobierno de Navarra. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Navarra: Gráficas Lizarra.

Gobierno Vasco. (2010). *Guía de buenas prácticas. El profesorado ante la enseñanza de la lectura*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Imbernon, F. (2010). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona. Grao.

Iza, L. (2007). *El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria*. Pamplona: Gobierno de Navarra; Departamento de Educación.

Johnson, D., Johnson. J., Holubec. E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós

Máiquez, M.L; Rodríguez, G. y Rodrigo, M.J. (2004). Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres. *Infancia y Aprendizaje*, 27(4), 403-406.

Martínez, R.A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares, *Bordón*, 44 (2).

Ministerio de Educación. Instituto de formación del profesorado, Investigación e Innovación Educativa. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: Contextos, políticas y prácticas*. Bruselas: Secretaría general técnica.

Monereo, C., Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

Ofsted. (2001). *Family Learning: A survey of good practice*. London: HMSO.

Pujolas, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 37-41, (170)

Samuels, S.J. & Farstrup, A.E. (2011). *What research has to say about reading instruction*. 4<sup>th</sup> edition. Newark DE: International Reading Association.

Sanz Moreno, A. (2003). *Como diseñar actividades de comprensión lectora. 3.er ciclo de Primaria y 1.er ciclo de la E.S.O.* Pamplona: Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Toomey, D. (1993). Parents hearing their children read: a review. Rethinking the lessons of the Haringey Project. *Educational Research*, 35 (3), 223-236.

Topping, K. (1987). Paired reading: A powerful technique for parent use. *Reading Teacher*, 608-614, 40.

Walberg, H. J., Paik, S. J. (2000). *Effective educational practices*. Geneva: UNESCO, International Bureau of Education

Wells, G. (2001). *Aprender con y de nuestros estudiantes*. Barcelona: Paidós.

Whendall, K., Colmar, S. (1990). *Peer Tutoring in Low-progress Readers Using Pause, Prompt and Praise*. Chichester: John Wiley and Sons.

# **ANNEX**



## **ANEXO 1**

### **PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO 2014-2015**

#### **1. TÍTULO DE LA ACTIVIDAD O TEMÁTICA**

NAVARRA.- Leemos en pareja / Bikoteka Irakurtzen / Reading in pairs

#### **2. MODALIDAD**

Seminario

#### **3. PROCEDIMIENTO:**

Mixto

#### **4. DIRIGIDO A:**

Profesorado de centros de Educación Primaria (a partir del segundo ciclo) y Educación Secundaria. Los centros que se inscriban para desarrollar el programa en inglés se integrarán en la red de centros “Reading in pairs”, en la que todas las actividades, incluidas las sesiones presenciales de formación, se realizan en inglés. Tendrá preferencia el profesorado de los centros que solicitaron esta actividad en el proceso de “detección de necesidades de formación”.

#### **5. DESCRIPCIÓN:**

Leemos en pareja es un programa de tutoría entre iguales, con alumnos y familias, para la mejora de la competencia lectora. El programa se basa en la tutoría entre iguales: parejas de personas, ninguna de ellas profesor profesional del otro, que aprenden a través de una actividad estructurada. El tutor aprende, porque enseñar es una buena manera de aprender, y el tutorado aprende, porque recibe la ayuda ajustada y permanente del compañero tutor. El programa combina la tutoría entre alumnos y la tutoría familiar. Para su desarrollo en el centro es requisito que, en el momento de realizar la inscripción, tanto los profesores como los equipos directivos asuman los compromisos que se adjuntan como ANEXO I.

## **6. PONENTES**

Ester Miquel / Maite Oller (en inglés), profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma de Barcelona y miembros del equipo de investigación de aprendizaje entre iguales.

Equipo de tutores de lectura del Departamento de Educación

## **7. PERIODO**

Curso escolar.

## **8. IDIOMA**

Castellano

## **9. RESPONSABLE DE LA ACTIVIDAD**

Jose Manuel Santana. Sección de Lengua Castellana ([seclengcas@navarra.es](mailto:seclengcas@navarra.es)) del Departamento de Educación.

## ANEXO I

### DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPAR EN EL PROGRAMA Leemos en pareja / Bikoteka Irakurtzen PAMPLONA, CURSO 2014-15

#### NOMBRE Y POBLACIÓN DEL CENTRO:

**DOCENTES PARTICIPANTES (nombre, DNI, correo electrónico, población):**

**Profesor 1:** .....

**Profesor 2:** .....

<b>El Equipo Directo asume los siguientes compromisos:</b>	<b>Los docentes participantes asumen los siguientes compromisos:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>· Autorizar, como máximo, a dos docentes del centro a participar en el programa Leemos en pareja para garantizar el trabajo colaborativo entre la pareja de docentes.</li><li>· Facilitar los desplazamientos y horarios de los docentes para poder asistir a las 4 sesiones presenciales de formación, incluso en horario de mañana.</li><li>· Dar apoyo a la participación de los docentes en el aula virtual para poder trabajar en red entre todos los centros participantes.</li><li>· Dar apoyo a los maestros para poder cooperar entre ellos en la realización del programa en el centro.</li><li>· Dar apoyo a los docentes para que puedan establecer una buena comunicación con las familias así como la ayuda necesaria a las familias con el objetivo de conseguir el éxito de la tutoría familiar.</li><li>· Facilitar las visitas entre centros: al menos favorecer la realización de una visita a otro centro y recibir la visita de un centro.</li><li>· Ofrecer, al final de curso, un espacio de reflexión en el claustro para presentar la experiencia del Leemos en pareja realizada en el centro y promover la participación de otra pareja de docentes durante el curso siguiente.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>· Desarrollar el programa llevando a cabo las 24 sesiones de lectura de media hora, dos veces por semana en el aula y en el hogar.</li><li>· Asistencia a las 4 sesiones presenciales.</li><li>· Aportar a la red de centros el material elaborado por parte de los docentes, tutores alumnos y tutores familiares para que pueda ser utilizado por otros centros. De la misma manera, el centro participante podrá disponer de los materiales disponibles en la red los cuales han sido aportados por otros centros.</li><li>· Trabajar colaborativamente con su compañero/a de centro y con los otros participantes.</li><li>· Participar en el aula virtual para trabajar colaborativamente con la red de centros implicados.</li><li>· Informar y dar apoyo continuado a las familias para conseguir su implicación en la tutoría familiar.</li><li>· Realizar y recibir, como mínimo, una visita entre los centros participantes.</li><li>· Presentar, al final de curso, la experiencia de Leemos en pareja al claustro del propio centro y promover la participación de otra pareja de docentes durante el curso siguiente.</li><li>· Colaborar en el proceso de recogida de datos que permitirán informar sobre la bondad del programa y sugerir mejoras.</li></ul>



## Los ratones patas arriba

Roald Dahl

**É**rrese una vez un anciano de ochenta y siete años que se llamaba Labon. Toda la vida había sido una persona tranquila y pacífica. Era muy pobre y muy feliz.

Cuando Labon descubrió que tenía ratones en su casa no le importó mucho al principio. Pero los ratones se multiplicaron. Le empezaron a molestar. Continuaron multiplicándose, hasta que finalmente llegó un momento en que no lo pudo soportar más.

—Esto es demasiado, dijo. —Esto realmente está llegando demasiado lejos. Salió de casa cojeando hacia la tienda al final de la calle, donde compró algunas ratoneras, un pedazo de queso y algo de pegamento.

Cuando llegó a casa puso el pegamento en la parte inferior de las ratoneras y las pegó al techo. Luego colocó los cebos de queso cuidadosamente y las dejó preparadas para que se activaran.

Aquella noche, cuando los ratones salieron de sus agujeros y vieron las ratoneras en el techo, pensaron que se trataba de una broma tremenda. Anduvieron por el suelo, dándose codazos cariñosos los unos a los otros y señalando hacia arriba con sus patas delanteras riéndose a carcajadas.

Después de todo, era bastante tonto, ratoneras en el techo.

Cuando Labon bajó a la mañana siguiente y vio que no había ningún ratón atrapado en las ratoneras sonrió pero no dijo nada.

Cogió una silla, puso pegamento en la parte inferior de las patas y la pegó patas arriba al

techo, cerca de las ratoneras. Hizo lo mismo con la mesa, la televisión y la lámpara. Cogió todo lo que había en el suelo y lo pegó patas arriba en el techo. Incluso puso una pequeña alfombra ahí arriba.

La noche siguiente, cuando los ratones salieron de sus agujeros, todavía estaban bromeando y riéndose de lo que habían visto la noche anterior. Pero esta vez, cuando miraron hacia el techo dejaron de reírse de repente.

—¡Por el amor de Dios! gritó uno. —¡Mirad ahí arriba! ¡Ahí está el suelo!

—¡Santo cielo! gritó otro. —¡Debemos de estar de pie en el techo!

—Estoy empezando a sentirme un poco mareado, dijo otro.

—Toda la sangre se me está subiendo a la cabeza, dijo otro.

—¡Esto es terrible!, dijo un ratón anciano de bigotes largos.

—¡Esto es realmente terrible! ¡Tenemos que hacer algo al respecto inmediatamente!

—¡Me voy a desmayar si tengo que estar cabeza abajo más tiempo!, gritó un ratón joven.

—¡Yo también!

—¡No lo puedo soportar!

—¡Socorro! ¡Que alguien haga algo, rápido!

Ahora se estaban poniendo histéricos. —Ya sé lo que vamos a hacer, dijo el ratón anciano. Nos pondremos todos cabeza abajo, y así estaremos en la posición adecuada.

Obedientemente, todos se pusieron cabeza abajo, y después de un largo periodo de tiempo, uno a uno, se fueron desmayando debido a que la sangre se les subió al cerebro.

Cuando Labon bajó a la mañana siguiente el suelo estaba cubierto de ratones. Rápidamente los recogió y los metió en una cesta.

Así que lo que tenemos que recordar es lo siguiente: cuando parezca que el mundo está completamente patas arriba, asegúrate de mantener los pies firmes en el suelo.

1. ¿Por qué quería Labon librarse de los ratones?
  - a) Siempre había odiado a los ratones.
  - b) Había demasiados ratones.
  - c) Se reían demasiado alto.
  - d) Se comieron todo su queso.
  
2. ¿Dónde puso Labon las ratoneras?
  - a) En una cesta.
  - b) Cerca de los agujeros de los ratones.
  - c) Debajo de las sillas.
  - d) En el techo.
  
3. ¿Por qué estaban los ratones dándose codazos cariñosos los unos a los otros y señalando hacia el techo cuando salieron de sus agujeros la primera noche?
  - a) Podían ver una silla en el techo.
  - b) Pensaron que Labon había hecho algo tonto.
  - c) Querían el queso de las ratoneras.
  - d) Tenían miedo de lo que vieron.
  
4. ¿Por qué sonrió Labon cuando vio que no había ratones en las ratoneras?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
5. ¿Qué hizo Labon después de pegar la silla al techo?
  - a) Sonrió y no dijo nada.
  - b) Compró algunas ratoneras.
  - c) Pegó todo al techo.
  - d) Les dio algo de queso a los ratones.

6. La segunda noche, ¿dónde pensaban los ratones que estaban de pie y qué decidieron hacer al respecto?
  
7. Encuentra y copia una de las frases que muestren el pánico que sintieron los ratones a la segunda noche.
  
8. ¿Cómo te muestra la historia lo que los ratones pensaban que estaba sucediendo?
  - a) Contando lo que Labon pensaba de los ratones.
  - b) Describiendo dónde vivían los ratones.
  - c) Contando lo que los ratones se dijeron los unos a los otros.
  - d) Describiendo cómo eran los ratones.
  
9. ¿Por qué estaba el suelo cubierto de ratones cuando Labon bajó la última mañana?
  - a) Los ratones habían estado cabeza abajo demasiado tiempo.
  - b) Labon había dado demasiado queso a los ratones.
  - c) Los ratones se habían caído del techo.
  - d) Labon había puesto pegamento en el suelo.
  
10. ¿Dónde puso Labon los ratones cuando los recogió del suelo?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
11. ¿Piensas que fue fácil engañar a los ratones? Da una razón por la que sí o por la que no.

12. Conoces a Labon a través de lo que hace. Describe como es y da dos ejemplos de lo que hace que lo demuestren.

13. ¿Qué palabras describen mejor esta historia?

- a) Seria y triste
- b) Da miedo y es excitante
- c) Divertida e ingeniosa
- d) Emocionante y misteriosa

14. Piensa en lo que Labon y los ratones hicieron en la historia. Explica que es lo que hace que sea una historia no creíble.



Fuente: Reading and writing part from Flyers exam of Cambridge.

**ANEXO 3**

**Part 1**

**Look and read. Choose the correct words and write them on the lines. There is one example.**

*an actor*

*a hospital*

*a bank*

	<p><i>You can go to this place if you want to watch a film.</i></p>		<p><i>a cinema</i> .....</p>
	<p>1 <i>You can go to this shop to buy medicine and other things.</i></p>	.....	
<i>a library</i>	<p>2 <i>This is a place you go to if you want to catch a plane.</i></p>	.....	<i>an airport</i>
	<p>3 <i>If you want to be one of these, you need to be very good at drawing or painting.</i></p>	.....	
	<p>4 <i>You usually see this inside a big tent. You might see horses, lions and elephants here.</i></p>	.....	<i>an artist</i>
<i>a chemist's</i>	<p>5 <i>This is someone who works in the theatre, in films or on TV.</i></p>	.....	
	<p>6 <i>People laugh when they see this person with his round, red nose, big feet and strange clothes.</i></p>	.....	<i>a dentist</i>
<i>a secretary</i>	<p>7 <i>An ambulance might take you here if you are very ill.</i></p>	.....	
	<p>8 <i>You go to this place if you want to get money or talk to someone about your money.</i></p>	.....	<i>a cinema</i>
<i>a clown</i>	<p>9 <i>This person makes you better when you have a toothache.</i></p>	.....	<i>a journalist</i>
<i>a circus</i>	<p>10 <i>This person writes in a newspaper about things that have happened.</i></p>	.....	<i>a mechanic</i>
<i>a café</i>			

## Part 2

Look and read. Write **YES** or **NO**.



### Examples

There is a stamp on the corner of the envelope. yes  
.....

The children are running into the garden. no  
.....

**Questions**

- 1 *All of the children are carrying rucksacks on their backs.* .....
- 2 *Through the window, you can see two swings.* .....
- 3 *The girl who is brushing her hair has got black tights.* .....
- 4 *The woman has just come into the house and closed the door.* .....
- 5 *The umbrella that is in the bin is broken.* .....
- 6 *Outside, the sky is grey and it has begun to rain.* .....
- 7 *On the shelf that is below the picture there are three keys.* .....

## Part 3

**Tom is talking to his Uncle Harry. What does Uncle Harry say?**

**Read the conversation and choose the best answer.**

**Write a letter (A–H) for each answer.**

**You do not need to use all the letters. There is one example.**

### Example



**Tom:** *Uncle Harry, do you like being a fireman?*



**Uncle Harry:** .....C.....

### Questions



**Tom:** *What are your friends at work like?*



**Uncle Harry:** .....



**Tom:** *Who drives the fire engine?*



**Uncle Harry:** .....



**Tom:** *How many days do you work each week?*



**Uncle Harry:** .....



**Tom:** *Do you prefer living at the fire station or at home?*



**Uncle Harry:** .....



**Tom:** *Can I come and visit you at the fire station?*



**Uncle Harry:** .....



- A *They are very nice, brave and strong.*
- B *We live at the fire station for four days every week, and we have to be ready to work all the time.*
- C *Yes I do. I love it.*                      **(example)**
- D *My friend Anna does that job.*
- E *Of course. Come one day next week.*
- F *You have a lot of friends.*
- G *I like being in my house best because your aunt and cousins are there.*
- H *I like Mondays best.*

## Part 4

Read the story. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1–5. There is one example.



Helen Green is a clever girl who loves school. Helen likes learning and (1) ..... out about old things, so she was very happy when her mum said, 'Today, we are going to a place full of old things like cups, bowls, chairs, dolls and dinosaurs! Can you (2) ..... where we are going to go?'

Helen's little sister Lucy didn't answer, but Helen shouted, 'A museum!' Mum smiled and said, 'Helen's right. Let's go!'

When they were there, Mum took the girls to the dinosaur room, but Lucy didn't want to go in. 'What's the matter? Why are you (3) .....?' asked Helen.

'The dinosaurs might eat me,' said Lucy and she started to cry.

'You mustn't think that,' said Helen. 'Dinosaurs have been extinct for (4) .....'

Lucy stopped crying because she was so surprised. She looked at her mum to see if she (5) ..... with Helen. Then Lucy laughed, and the girls ran to look at the dinosaurs.



**example***clever      yesterday      guess      finding      afraid**agreed      dangerous      forgot      seeing      centuries*

**(6) Now choose the best name for this story.**

**Tick one box.**

*The expensive bowl*

*Lucy learns something new*

*The angry dinosaur*



## ANEXO 4

### Material dirigido al alumnado

1. El rol de tutor y tutorado
2. Negociación del rol de tutor/a y tutorado/da
3. Consejos para el alumno tutor
4. Cuestionario del tutor para preparar la hoja de actividad
5. Pauta de reflexión del trabajo individual

## EL ROL DEL TUTOR/A Y TUTORADO/A

Nombre y apellidos \_\_\_\_\_

### ¿CUÁL PIENSAS QUE ES EL ROL DEL TUTOR/A Y TUTORADO/A?

Escribe, primero con lápiz cuáles son las 5 cualidades que debe tener un buen tutor o tutora. Piensa qué es para ti un buen profesor o profesora. El orden no es lo importante, pero responde con sinceridad. Después, cuando oigas lo que han puesto tus compañeros podrás, si quieres, hacer algún cambio en tu lista.

#### El buen tutor/a es...

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Escribe, también primero con lápiz, cuáles son las 5 cualidades que debe tener un buen tutorado/da. Piensa qué es para ti un buen alumno o alumna. El orden no es lo importante, pero la sinceridad, sí. Después, cuando oigas lo que han puesto tus compañeros podrás, si quieres, hacer alguna modificación en tu lista.

#### El buen tutorado/a es...

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## NEGOCIACIÓN DEL ROL TUTOR/A Y TUTORADO/A

Alumno tutor/a \_\_\_\_\_

Alumno tutorado/a \_\_\_\_\_

Fecha:

El buen tutor/a es...	El buen tutorado/da es...

Espacio de observaciones (para añadir lo que queráis)

1ª valoración

Fecha:

2ª valoración

Fecha:

3ª valoración

Fecha:

## Consejos para el alumno TUTOR

1. En casa, prepara la Hoja de actividades. Prevé las posibles dificultades que podría tener el tutorado y la manera de solucionarlas.
2. Antes de empezar la sesión, haz sentir bien a tu tutorado. Salúdalo cordialmente.
3. Siéntate próximo a su lado para oírlo bien. A su lado (no delante), y si es posible, a su izquierda (así podrás ver bien cuando escriba).
4. Haz siempre las actividades previas a la lectura y procura despertar la curiosidad e interés para leer el texto.
5. Al menos en las primeras sesiones, empieza tú haciendo una primera lectura del texto en voz alta, esto servirá para romper el hielo y actuarás como un modelo de lectura.
6. Cuando leáis juntos, procura ir un poquito por delante de tu tutorado. De esta manera le marcarás la velocidad y la entonación.
7. Cuando lea sólo el tutorado y tú uses el método de lectura en pareja PPP, recuerda cuando marques Pausa, de dar tiempo para que el tutorado corrija él mismo el error. Con las Pistas, lo mismo. Y termina siempre con la P de Premio o Ponderación (animándole a continuar leyendo).
8. El tutorado te puede preguntar cosas que tú no sepas. No pasa nada. Reconoce que no lo sabes y buscad juntos la respuesta. Te puede ser útil tener un diccionario cerca. En último caso puedes consultar la duda al maestro o encargarte de dar la solución en la próxima sesión.
9. Después de las actividades de comprensión haz que el tutorado haga la lectura expresiva y, por encima de todo, hazle darse cuenta de cómo cada vez está leyendo mejor.
10. Toma nota de las cosas que te parezcan que hace falta mejorar, de esta manera podréis valorarlas conjuntamente en el momento de la autoevaluación de pareja.

***Recuerda siempre que enseñar es la mejor manera de aprender y date cuenta de que, ayudando a tu compañero, tu también estas mejorando.***

TUTOR: .....LECTURA:.....

FECHA:..... TIEMPO EMPLEADO EN ESTUDIAR LA HOJA:.....

## **Cuestionario del tutor para preparar la hoja de actividad**

*Con el objetivo de realizar mi rol como tutor de la mejor forma posible y lograr que la actividad conjunta con mi tutorado sea lo más provechosa, debo preparar la hoja de actividad considerando y reflexionando sobre las siguientes preguntas:*

1. ¿Me pareció difícil o fácil la lectura? ¿Cuántas veces lo he tenido que leer para pronunciar lo mejor posible y entenderlo?
2. ¿Qué palabras no conozco o me ha sido difícil su comprensión? Anotarlas. ¿Qué he hecho para entenderlas? Anotar la respuesta a la que he llegado.
3. ¿Qué palabras creo que mi tutorado no lograría comprender. ¿He buscado palabras alternativas para que él entienda? ¿He buscado el significado de éstas palabras? Anotarlas.
4. ¿Me he planteado preguntas alternativas que podría realizar a mi tutorado para ayudarlo cuando no entiende el texto o las preguntas del después de leer? ¿Cuáles? Anotarlas.
5. ¿Me he planteado soluciones posibles a dudas del tutorado sobre la lectura? ¿Cuáles? Anotarlas.



### **"Recordar siempre"**

1. Entregar estas preguntas contestadas al profesor/a al inicio de la actividad.
2. Respetar las respuestas que señale mi tutorado. Yo habré llegado a unas respuestas y quizás el a otras, por esto es mejor que siempre él conteste las preguntas primero y luego yo dar mi opinión o respuesta. Debemos llegar a un acuerdo entre ambas respuestas (siempre y cuando la del tutorado sea también correcta) y haremos una nueva respuesta con ambas aportaciones.
3. Si el tutorado no puede llegar a la respuesta correcta o no sabe, no debo decirle la respuesta enseguida, debo hacer preguntas que le guíen a esta respuesta, volver a explicar, hacer la misma pregunta de otra manera, intentando SIEMPRE GUIARLE y no darle la respuesta sin más, ya que de esta última manera no aprenderá.

## **Pauta de reflexión cuando se ha trabajado individualmente**

Apellidos y nombre \_\_\_\_\_

Alumno ¿tutor o tutorado? \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

1. Antes de iniciar la lectura, ¿has recordado lo que sabías sobre el tema? ¿Te has imaginado el contenido del texto a partir del título o la forma?
2. Durante la lectura, ¿te has parado para comprobar que estabas entendiendo lo que leías?
3. Una vez has terminado de leer el texto, ¿han coincidido tus predicciones con el contenido real?
4. Escribe alguna palabra del texto de la que no conocieras el significado y que por ti mismo lo hayas descubierto. ¿Cómo lo has hecho?
5. ¿De qué tipo de texto se trata? ¿Cuál es la idea principal? ¿Cuál cree que es la intención del autor?
6. ¿Has utilizado algún sistema para encontrar la idea principal (subrayado, esquema, resumen...)?
7. ¿La actividad de hoy ha sido útil para darte cuenta de cosas que te gustaría o necesitas conocer mejor?
8. ¿Has controlado el tiempo para poder realizar todas las actividades? Si es que sí, ¿cómo lo has hecho?









## ANEXO 6

### Pauta de autoevaluación de la pareja

Quincena del \_\_\_\_\_ al \_\_\_\_\_ Mes \_\_\_\_\_

Alumno tutorado/da \_\_\_\_\_ Alumno tutor/a \_\_\_\_\_

Objetivos y propuestas de la quincena anterior (breve comentario sobre las mejoras conseguidas)	NM*	B
<b>Antes de leer. Los dos...</b>	<b>NM*</b>	<b>B</b>
Nos fijamos en: el título, las fotos, los dibujos, cómo está escrito,...		
Pensamos de qué va a ir el texto, qué nos van a contar.		
Hablamos sobre qué sabemos del tema.		
Pensamos qué problemas podemos tener cuando leamos el texto.		
<b>Durante la lectura del tutor</b>	<b>NM*</b>	<b>B</b>
El tutor: lee bien el texto.		
El tutorado: escucha y sigue atentamente el texto.		
El tutorado: ve importante que lea el tutor.		
<b>Durante la lectura conjunta</b>	<b>NM*</b>	<b>B</b>
Tutor y tutorado: nos ponemos de acuerdo de cómo leeremos antes de empezar.		
Tutor y tutorado: leemos conjuntamente a la vez que escuchamos al compañero.		
Tutor: escucha al tutorado y le espera.		
<b>Lectura PPP</b>	<b>NM*</b>	<b>B</b>
Tutorado: mientras lee se da cuenta de los errores y los corrige solo.		
Tutorado: mientras lee no se da cuenta de los errores.		
Tutor: mientras el tutorado lee, marca los errores con la pausa.		
Tutor: mientras el tutorado lee, marca los errores con la pausa y la pista.		
Tutor: después de que el tutorado corrige el error, da ánimos para seguir leyendo.		

<b>Comprensión del texto. Los dos...</b>	<b>NM*</b>	<b>B</b>
Los dos: respondemos las preguntas de comprensión entre los dos.		
Los dos: aportamos ideas y todo lo que sabemos para hacer buenas respuestas.		
Tutorado: piensa y se esfuerza al responder a las preguntas.		
Tutor: da pistas y complementa las respuestas del tutorado.		
Los dos: al final nos explicamos las ideas principales del texto.		
<b>Lectura expresiva tutorado</b>	<b>NM*</b>	<b>B</b>
Tutorado: interpreta y hace sonar bien el texto.		
Tutorado: mejora la lectura.		
Tutorado: se esfuerza para leer bien.		
Tutor: valora las mejoras, el esfuerzo y la calidad de la lectura del tutorado.		
<b>Actuaciones tutor:</b>	<b>NM*</b>	<b>B</b>
Se prepara la hoja de actividades.		
Ayuda a leer bien.		
Da pistas e ideas para ayudar al tutorado a responder.		
Valora positivamente el esfuerzo hecho.		
<b>Actuaciones tutorado:</b>	<b>NM*</b>	<b>B</b>
Se esfuerza por mejorar la lectura y la comprensión.		
Participa y colabora activamente en la comprensión del texto.		
Valora positivamente la tarea del tutor.		
<b>Propuesta de mejora para la siguiente quincena</b>		
Lectura y comprensión:		
Actuaciones tutor:		
Actuaciones tutorado:		

**NM\*:** Necesita mejorar

**B:** bien

## ANEXO 7

### Self-evaluation Reading in Pairs

From the \_\_\_\_\_ to the \_\_\_\_\_

Tutor \_\_\_\_\_ Tutee \_\_\_\_\_

<b>Aims and proposals from last self-evaluation sesión (short comment about your improvements)</b>	<b>NI*</b>	<b>G</b>
<b>Before reading we...</b>	<b>NI*</b>	<b>G</b>
Explore the characteristic of the text (title, pictures, photos, structure...)		
Make predictions about the contents of the text		
Talk about what we know from the topic		
Talk about possible difficulties		
<b>During the tutor's reading</b>	<b>NI*</b>	<b>G</b>
The tutor reads properly		
The tutee listens and follows the text		
The tutee values the tutor's reading		
<b>While reading together</b>	<b>NI*</b>	<b>G</b>
Tutor and tutee agree on how to read before starting		
Tutor and tutee read together and, at the same time, we listen to each other		
Tutor listens to the tutee and waits for him or her		
<b>PPP reading</b>	<b>NI*</b>	<b>G</b>
When reading, the tutee notices the mistakes and makes corrections on his or her own.		
When reading, the tutee does not notice any mistakes		
While the tutee is reading, the tutor stops the tutee if there is a mistake		
While the tutee is reading and makes a mistake, the tutor stops him or her and gives a clue		
When the tutee corrects the mistake, the tutor encourages him or her to go on reading		

<b>Reading comprehension</b>	<b>NI*</b>	<b>G</b>
We answer the questions together		
We share ideas and our previous knowledge to make good answers		
The tutee tries to answer the questions		
The tutor gives clues and helps the tutee with the answers		
At the end we talk about the main ideas of the text		
<b>The tutee's reading</b>	<b>NI*</b>	<b>G</b>
The tutee reads the text showing understanding and good intonation		
The tutee improves his or her reading		
The tutee tries to read properly		
The tutor values tutee's effort and how he or she improves Reading skills		
<b>The tutor:</b>	<b>NI*</b>	<b>G</b>
Prepares the activity sheet		
Helps the tutee to read properly		
Gives clues and ideas to help the tutee when he or she answers the questions		
Values the tutee's effort		
<b>The tutee:</b>	<b>NI*</b>	<b>G</b>
Tries to improve his or her Reading skills and comprehension		
Participates and collaborates in understanding the text		
Values the tutor's work		
<b>Things we can improve for the next sessions</b>		
Reading and comprehension:		
The tutor:		
The tutee:		

**NI\*:** need to improve

**G:** good

## ANEXO 8

### CUESTIONARIO DE VALORACIÓN FINAL AL ALUMNADO.

**1A (SÓLO PARA ALUMNADO TUTOR):** Como alumno/a tutor/a ¿Has aprendido enseñando a tu tutorado/a? ¿Cómo?

**1B (SÓLO PARA ALUMNADO TUTORADO):** Como alumno/a tutorado/a ¿Has aprendido cosas nuevas gracias a tu compañero/a? ¿Qué cosas?

**2 (SÓLO PARA ALUMNADO TUTORADO):** Di sí o no. Mi compañero me ha ayudado porque:

- a) Me enseña y explica las cosas de manera más sencilla.
- b) Me da ejemplos de temas que trabajamos
- c) Me ayuda cuando no entiendo algo.

**3.** Di sí o no. Leemos en parejas me ha servido para:

- a) Me ha servido para conversar más con mis compañeros dentro y fuera de clase.
- b) Tener menos vergüenza por ejemplo para hablar delante de mis compañeros.
- c) Reconocer cuando me equivoco mientras hago las actividades.

**4.** Di sí o no. Ahora que ha finalizado leemos en parejas creo que he mejorado en:

- a) La lectura
- b) Imaginarme lo que leo, y al final poder contar de qué se trataba la lectura.
- c) Darme cuenta de lo que no se o no entiendo.

5. Di sí o no. Trabajar en pareja me ha ayudado a:

- a) Estar con más ganas de esforzarme en clase y hacer las actividades.
- b) Aprovechar mejor el tiempo de clase.
- c) Tener más ganas de hacer los deberes en casas.

**6A (SÓLO PARA ALUMNADO TUTOR):** Actuar como maestro/a me ha hecho sentir

---

---

**6B (SÓLO PARA ALUMNADO TUTORADO):** Recibir la ayuda de un compañero me ha hecho sentir

---

---

7. Valora si te han gustado o no las siguientes cosas de leemos en pareja:

- Mi compañero/a de trabajo:
- Leer con otra persona:
- La técnica PPP
- Las hojas de actividades:
- Las actividades extra:

Observaciones: