

## **Lectura conjunta. Proyecto realizado con alumnos que repetían primer grado en la escuela pública brasileña**

**Mercedes Cupolillo  
Regiana Souza Silva  
Shamia Socorro  
Keith Topping\***

Las ventajas de que los padres actúen como educadores de sus propios hijos en el hogar están hoy bien documentadas y ampliamente aceptadas (Topping, 1986; Wolfendale y Topping, 1996). El hecho de involucrar algunas madres de clase media en estos proyectos no constituye un gran desafío, pero si lo es el involucrar un grupo grande y representativo de padres de todos los sexos, colores, razas, clases socioeconómicas y variedades lingüísticas, junto con abuelos, hermanos y todos los demás miembros de la familia, amigos y vecinos también. Si familias carecientes, próximas, de distintos países y continentes necesitan ayuda, deben planificarse métodos de alfabetización familiar que no impliquen altos costos, materiales especializados, tecnologías complejas y requisitos excepcionales de capacitación.

Los programas de alfabetización familiar que sólo aborden aspectos limitados e inocuos de la práctica tradicional de la enseñanza están condenados al fracaso. Deben diseñarse sistemas eficaces de tutoría para la alfabetización familiar que permitan obtener ventajas de las potencialidades particulares de los padres, y que al mismo tiempo proporcionen un soporte básico de tutoría. Deben ser sistemas extremadamente flexibles y factibles de ser aplicados de manera amplia, por iniciativa de los miembros de la familia.

Todo tipo de encuentro familiar puede surgir cuando una familia pasa a ser "habilitada" –el padre puede tutorear al hijo, quien entonces tutorea a su madre, la que entonces se siente capaz de tutorear a la hija más pequeña, excepto en ciertos aspectos más complicados en los que el hijo puede asumir su lugar, por ejemplo–. La necesidad real es concebir sistemas de tutoría que puedan ser empleados por cualquier persona, en cualquier lugar, con cualquier material disponible e interesante. La lectura conjunta funciona de esa manera.

### **Lectura conjunta: método**

El niño escoge los materiales de lectura que más le interesan en la escuela, en la biblioteca pública o en su casa. También pueden utilizarse diarios y revistas. No es necesario concluir la lectura del libro, pero si los niños cambian permanentemente a mitad de camino, tal vez sea necesaria la intervención del tutor.

---

\* Mercedes Cupolillo es doctora en Psicología del Desarrollo y docente en la Universidad Católica de Goiás en Brasil. Regiana Souza Silva es pedagoga de la Secretaría de Estado de Educación de Maranhão. Shamia Socorro se graduó en Psicología en la Universidade Federal de Maranhão. Keith Topping es Directora del Centro de Aprendizaje Conjunto del Departamento de Psicología de la Universidad de Dundee, Escocia.

Las familias se comprometen en la etapa inicial a hacer por lo menos cinco minutos diarios de lectura conjunta, en cualquier momento del día, durante cinco días a la semana, durante ocho semanas. La frecuencia permite que lleguen a un uso fluido del método, y es suficiente para que comiencen a advertir algún cambio en la lectura del niño. Abuelos, hermanos, amigos y vecinos pueden ser incentivados a ayudar, pero todos deben utilizar la misma técnica –al niño en cuestión se le pide, especialmente, que controle la calidad de la tutoría que recibe–.

Los padres deben tratar de encontrar un lugar adecuado, que permita que los dos miembros de la pareja visualicen el libro fácilmente. Conversar sobre el libro (o sobre cualquier otro material de lectura) que ambos están leyendo es siempre importante, pero en la lectura conjunta, el niño está más dispuesto a hablar, pues él mismo ha escogido el libro, y dada la (probable) mayor dificultad del texto, hablar es todavía más necesario como una forma de verificar la comprensión.

A continuación se muestra un método de corrección bien simple y aplicado con consistencia. Cuando el niño dice una palabra equivocada, el tutor simplemente le muestra la forma correcta de decirla, le pide que la repita correctamente y la pareja continúa. Decir “¡no!” y dar el sonido de las sílabas o cualquier otra pista no corresponde al método. La regla es que el tutor haga una pausa y dé cuatro o cinco segundos al niño para ver si hablará correctamente por su cuenta (la excepción a esta regla es el “lector apresado”, que cinco segundos después de cometer un error, y estando tres líneas más adelante, comete más errores, en este caso es necesaria la intervención rápida y la advertencia del tutor para orientarlo sobre la palabra equivocada).

El elogio de la buena lectura es esencial. Los tutores deben demostrar satisfacción, además de decir “muy bien” y otras expresiones positivas similares. El elogio es especialmente necesario en la lectura correcta de palabras difíciles, en el acierto de todas las palabras de una oración y en la corrección de palabras erradas, antes de que el tutor lo haga (autocorrección).

Rezongar, confundir o impugnar la lectura conjunta resulta muchas veces inconveniente, dado que ésta no depende de comandos negativos para ser eficaz.

Los tutores ayudan a los niños con los textos difíciles, a través de la lectura en conjunto –los dos miembros de la pareja leen juntos todas las palabras en voz alta, el tutor se adapta a una velocidad adecuada a la del niño, mientras que da un buen ejemplo de lectura correcta–. El niño debe leer cada palabra y los errores son corregidos en la forma ya mencionada.

Cuando se encuentra un pasaje del texto más fácil, puede dejarse al niño leer sin ayuda. El tutor y el aprendiz acuerdan una forma de gesticulación del niño para que el tutor interrumpa la lectura en conjunto. Este gesto puede ser un aplauso, una seña o un leve toque. Cuando el niño gesticula, el tutor deja de leer en voz alta inmediatamente, mientras que elogia al niño por estar tan atento. Tarde o temprano, durante la lectura individual, el niño cometerá un error que no conseguirá corregir solo y a tiempo como para proseguir la

lectura. Entonces, el tutor emplea el método usual de corrección y vuelve a la lectura en conjunto.

La pareja prosigue de esta forma, alternando la lectura conjunta con la lectura individual, para dar al niño el máximo de ayuda necesaria, en cualquier momento, de acuerdo con la dificultad del texto, o el cansancio del aprendiz. De esta manera, en vez de abandonar la lectura conjunta, el niño continúa utilizándola a medida que pasa a libros cada vez más difíciles.

Es evidente que hay poca novedad en la lectura conjunta: simplemente algunos elementos de prácticas ya muy consagradas fueron reunidos en un conjunto particularmente bien organizado. Algunos profesores tienen dificultades para aceptar la técnica, por razones filosóficas, alegando que el aprendizaje sólo se da en niveles superficiales. Sin embargo, trabajos recientes de Murad (1996) evidencian incorporaciones cualitativas por parte de los aprendices durante la lectura conjunta. Es importante resaltar que la lectura conjunta no representa el currículo global de lectura, pero está concebida para complementarlo, sin interferir con él. Más detalles sobre el método y la forma de uso y organización pueden ser encontrados en Topping (1995).

### **Lectura conjunta: eficacia**

Los trabajos de Topping (1988) revelan la preocupación y la necesidad de desarrollar sistemas de cooperación en el ámbito educacional. Existen tres formas diferentes en la construcción de un proceso educacional: cooperativa, competitiva e individualmente. En los sistemas **competitivos**, cuando uno gana los demás pierden; en un sistema **individual** el objetivo del alumno es independiente y no posee relación con los propósitos de los demás, los otros estudiantes no sufren ninguna influencia y son indiferentes; en las estructuras **cooperativas**, por el contrario, cuando un alumno alcanza algo, los otros también.

En trabajos recientes, Topping (1996) señala la importancia de las habilidades básicas de lectura en el mundo actual, no tanto en lo que se refiere al progreso en el sistema educacional, sino en la vida diaria del individuo. Contrariamente a lo que se podría esperar, y a pesar de los innumerables programas especiales y los enormes gastos, muchos países desarrollados están preocupados por el descenso del número de individuos mundialmente alfabetizados.

La lectura conjunta también ha sido objeto de una vasta gama de investigaciones, iniciadas en el Reino Unido, y ahora internacionalmente, a partir de la revisión hecha por Topping y Lindsay (1992).

Buena parte de la evaluación también ha sido redirigida hacia las ventajas en tests de lectura, recomendados por normas, antes y después del período intensivo inicial de compromiso. Los estudios publicados no siempre reflejan la realidad de la vida normal en el aula, pero con la lectura conjunta es posible comparar los resultados de 60 estudios publicados (y, por lo tanto,

seleccionados) de proyectos, con datos resultantes de 155 proyectos no seleccionados, desarrollados en un "distrito escolar"<sup>1</sup>. En los estudios publicados, que comprenden un total de 1012 niños, por cada mes de tiempo transcurrido, el lector acompañado medio ganó 4.2 meses de tiempo de lectura, en términos de exactitud, y 5.4 meses en términos de comprensión: En los 155 proyectos no seleccionados, con 2372 niños, para cada mes del período transcurrido, el lector acompañado medio ganó 3.3 meses de tiempo de lectura en cuanto a exactitud y 4.4 meses en cuanto a comprensión.

De los estudios publicados, 19 incluían grupos de control o comparación, y de los proyectos no seleccionados, 37 incluían grupos de control. Aunque los grupos de control por lo general también obtuvieron mayores logros que los normalmente esperados, los grupos de lectura conjunta presentaron un mejor desempeño, y la diferencia fue mayor en los proyectos seleccionados.

Hay informes publicados y disponibles sobre 5 proyectos con información de seguimiento, y de los proyectos no seleccionados, 17 confirmaron esa constatación. En este último caso, aun 17 semanas después del periodo intensivo inicial del proyecto, 102 niños de 7 proyectos todavía estaban ganando más de dos meses de tiempo de lectura por mes cronológico transcurrido, tanto en exactitud como en comprensión. En el seguimiento más prolongado, 170 niños de diez proyectos todavía ganaban más de un mes de tiempo de lectura por mes transcurrido, en exactitud y comprensión. Igualmente, parece que mientras que la sorprendente aceleración inicial no prosigue de manera indefinida, las ventajas ciertamente no desaparecen en seguida, lo que resulta confirmado por los datos de seguimiento de los proyectos con grupos de control.

Los datos de los proyectos no seleccionados indican, además, que los proyectos bien organizados produjeron mejores resultados en las pruebas, que los niños participantes de clases socioeconómicas más bajas tendieron a mostrar mayores progresos, que los niños cuyos hogares eran visitados por maestros aumentaron las notas en las pruebas, y que los niños mejoraron más que las niñas. Además de eso, los lectores acompañados en una segunda lengua evolucionaron más en exactitud que los acompañados en primera lengua, aunque menos en comprensión (mientras que, claro, evolucionaron considerablemente más que los lectores no acompañados de cualquier categoría).

Scoble, Topping y Wigglesworth (1988) presentaron el informe de evaluación de un proyecto de este tipo, de 6 semanas, en el cual se observan ventajas medias de 10.4 meses de tiempo de lectura en cuanto a exactitud, y de 13 meses en cuanto a comprensión, con alumnos adultos que consiguieron inscribirse en la escala de evaluación previa. En un análisis simulado, la mayoría de los aprendices mostró un avance notable en autocorrección.

---

<sup>1</sup> Distrito escolar: órgano local de educación en el Reino Unido. Área dentro de un Estado que incluye un total de escuelas primarias y secundarias regidas conjuntamente. En áreas del interior, un distrito escolar puede incluir varias ciudades.

## Contexto de este estudio

La lectura conjunta es hoy empleada en diversos países del mundo. Mientras tanto, en Brasil, aunque los medios de aprendizaje cooperativo son empleados en algunas situaciones, la lectura conjunta todavía sigue siendo poco utilizada, y no es considerada un elemento a incorporar sistemáticamente en los programas de lectura.

Brasil presenta graves problemas en el área de la Educación Básica. Algunos informes (Maranhão, Secretaria de Estado de Educação, 1994) muestran que el total de los establecimientos disponibles para unidades de preescolar y escuela elemental pública ha crecido en los últimos años (cerca de 200% entre 1985 y 1993). Mientras tanto, el Estado de Maranhão, en el momento de este estudio, todavía poseía una de las tasas más altas de analfabetismo del país (55 % o 2.991.000 habitantes). Maranhão es un Estado ubicado en la región Nordeste de Brasil, lindante con el Pará, Tocantins y Piauí, sin embargo, posee características culturales y climáticas más próximas a las de la región Norte del país. En 1991, tenía una población equivalente a 4.922.339 habitantes, concentrada en el interior y en zonas rurales en su mayoría (IBGE, 1991, densidad demográfica 14,91/km<sup>2</sup>), siendo indígena una parte de la población.

Las escuelas brasileñas funcionan en un sistema de grados, semejante al de América del Norte. Para ser aprobados, los niños no sólo tienen que conseguir una escuela, sino que además, requieren que les vaya lo suficientemente bien para garantizar la aprobación para el próximo grado. Si no tienen un buen desempeño y deben repetir un año (lo que puede ocurrir de manera indefinida en el primer grado), saldrán de la escuela definitivamente. De acuerdo con el Plan Decenal de Educación (Maranhão, Secretaria de Estado de Educação, 1994), la repitencia en el primer año de la escuela primaria es uno de los principales problemas educacionales de Brasil. Además, el tiempo medio pasado en el primer grado es de 2.1 años.

Uno de los medios utilizados por la Secretaria de Educación de Maranhão para la erradicación del analfabetismo y la repitencia en tiempo record fue el llamado Proyecto de Aceleración. Dicho proyecto constaba de un programa desarrollado con niños repitentes de los grados iniciales (1º a 4º), durante el cual todos los repitentes participaban juntos en un programa de refuerzo a nivel de contenidos durante un período previamente establecido por la escuela (variable de 1 a 3 meses). Después de ese período los niños pasaban a los grados siguientes, aunque todavía presentasen dificultades de lectura o escritura al nivel del grado ya cursado, o sea, no había criterios de evaluación del progreso del niño antes y después de la participación en el programa. El simple hecho de participar en el programa era interpretado como criterio absoluto de aprobación del grado anterior.

A partir de eso, en 1996, el gobierno divulgó un boletín que revelaba una caída drástica en el índice de repitencia del 16.3%, aunque el mayor indicador todavía continuaba apareciendo en el primer grado (23%) y el menor en el 8º (6.6%) (MEC, SEEDUC, 1997).

Esos indicadores claramente muestran la necesidad de crear alternativas y estrategias adicionales para los problemas educacionales inmediatos. Métodos que ofrezcan la posibilidad de algún efecto prolongado y acumulativo, a través de una preparación amplia de conocimientos aplicables y de la capacitación de las familias, pueden ser particularmente beneficiosos.

En este contexto, el propósito del estudio realizado fue evaluar el método de lectura conjunta en repitentes del primer grado escolar de escuelas públicas de la ciudad de São Luís, en el Estado de Maranhão.

## **Método**

### *Muestra*

Profesores y alumnos de la Universidad Federal de Maranhão y de FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa de Estado de Maranhão) establecieron contacto con una escuela primaria particular de São Luís. La escuela poseía cuatro cursos paralelos de primer grado, con alrededor de 20 niños cada uno. En el año escolar que precedió al año del estudio, 40 de los 80 niños habían sido reprobados y habían repetido primer grado.

### *Entrenamiento*

Todos los padres de los niños repitentes fueron invitados a una reunión introductoria inicial en la escuela, fuera del horario escolar, en la que se explicó el proyecto. En este momento, se puso en evidencia que la participación implicaba la asistencia semanal, durante 6 semanas, al entrenamiento, y la realización de 10 a 15 minutos diarios de lectura en el hogar.

Enseguida, 32 padres eligieron participar del entrenamiento específico, y parientes, hermanos y colegas participaron de las reuniones. Sin embargo, apenas 22 padres concluyeron el curso de capacitación de 6 semanas.

### *Inicio del entrenamiento*

Al comienzo hubo dificultades para incorporar maestros de escuela en el proyecto, porque esto significaba más trabajo sin remuneración extra. De esta manera, el equipo de investigación debió hacerse totalmente responsable de lanzar la iniciativa y hacerla funcionar. Sin embargo, después de iniciado el proyecto, algunos maestros se involucraron en la lectura conjunta con todos los niños de primer grado, inclusive con los que no eran considerados como posibles repitentes.

Al inicio de cada sesión se daban instrucciones orales y escritas. También se usó un videotape breve que mostraba y explicaba en forma resumida las etapas del método (este video había sido producido por una de las autoras trabajando con su propio hijo).

El equipo de profesionales pasó entonces a monitorear la práctica y dar ayuda adicional a aquellos que tenían dificultades en aprender el método.

De los tutores definitivos, ocho eran madres, diez eran hermanos, una abuela y tres eran colegas o amigos.

Después de la capacitación de 6 semanas, se les solicitó a los padres que prosiguiesen la lectura conjunta en la casa. Mientras tanto, a esta altura hubo un largo feriado escolar, aunque los libros continuaron disponibles. Los investigadores seguían monitoreando el intercambio de libros e hicieron el seguimiento durante algunos meses. El seguimiento de los monitores consistió en el registro de los libros utilizados por el niño durante el período de lectura realizado después del entrenamiento.

### *Materiales*

Los padres pusieron a disposición de la escuela, para el entrenamiento, 60 libros diferentes de relatos, de acuerdo con el nivel de la media de niños de 1º y 2do. grado. Los libros utilizados para el proyecto fueron todos donados y guardados separadamente en la escuela, que no poseía una biblioteca propia<sup>2</sup>.

Los participantes podían leer ficción o no-ficción, pero la mayoría prefería libros de narraciones e historias. Uno de los maestros de la escuela asumió la responsabilidad de ayudar a los niños a cambiar los libros todos los días. Las elecciones eran controladas semanalmente por los investigadores.

### *Medidas*

Al inicio y al final del período de 6 semanas de entrenamiento, los 40 niños fueron evaluados en cuanto a su nivel de lectura por un investigador que se reunía con ellos, en la escuela, con ese propósito.

Se hicieron evaluaciones de:

- Fluidez.
- Comprensión.
- Hábitos de lectura.
- Confianza en la lectura.

La fluidez fue evaluada en términos del tiempo (minutos) tomado por un niño para leer un texto fuente en voz alta; la comprensión en términos de preguntas orales sobre el texto leído, correctamente respondidas por el niño. Un texto fuente de dificultad equivalente fue utilizado en el test posterior. Estas evaluaciones fueron grabadas en video para ser objeto de un análisis detallado.

Al final de las 6 semanas, tutores y maestros fueron también sometidos a una entrevista estructurada sobre la evolución del niño. Esta incluía muchas

---

<sup>2</sup> **Agradecimientos.** Los libros fueron gentilmente donados o puestos a disposición a precios reducidos por: Livraria ABC, Ao Livro Técnico, Editora de Brasil, FTD, Meus filhos Pedro e Fernanda, Editoriais Saraiva e Scipione.

preguntas cerradas y opciones de respuestas de selección múltiple usadas por Topping y Whiteley (1990), junto con algunas preguntas de final abierto agregadas para provocar comentarios y sugerencias más abarcativas.

## **Resultados**

Los resultados del proyecto fueron analizados de acuerdo con:

- Participación en las sesiones de entrenamiento.
- Evaluación del nivel del niño.
- Progreso del niño en la lectura del texto para el test.
- Actitud del tutor con el niño.
- Actitud del maestro con el niño.
- Percepciones del niño sobre sus propios progresos.

Los resultados de los niños cuyos tutores participaron de todas las sesiones de entrenamiento fueron comparados con los de los niños cuyos tutores no habían participado.

### *Participación en el entrenamiento*

En total, 15 de las 32 (47%) parejas participaron en las 6 sesiones de entrenamiento. Cerca de 4 (13%) de las parejas no concurren a una sesión; 12% (37%) de 2 a 3 sesiones y apenas una pareja no concurre a más de 3 sesiones. Cuando se les preguntaba sobre el motivo de su ausencia, los tutores decían que el entrenamiento había ocupado un período demasiado extenso.

### *Evaluación del nivel del niño*

El 73% de los niños participantes tuvo éxito inmediatamente en lograr la aprobación para pasar al 2do. grado de primaria. El restante 27% continuó en primer grado. Ninguno de ellos dejó la escuela. El seguimiento indicó que de los niños que pasaron a 2do grado, todos estaban leyendo y preparados para pasar aquel grado también.

Un análisis complementario del 27% que continuó en primer grado mostró que 3 de los niños tenían dificultades en el trabajo con su tutor (el tutor cambiaba varias veces o no estaba debidamente comprometido con el programa). Una cuarta pareja abandonó el entrenamiento en la segunda semana. En realidad, la mayoría de los alumnos que no participó enteramente en el entrenamiento acabó no pasando de grado una vez más (16 de los 18). Hubo, también, un quinto niño que fue reprobado en el grado a pesar de su considerable avance en los resultados de lectura.

Mientras tanto, la mayoría continuó cambiando libros regularmente (en el trabajo posterior, después de finalizado el entrenamiento de 6 semanas, se intentó el desarrollo de reuniones mensuales de seguimiento para apoyar y monitorear a las parejas más atentamente, a largo plazo).

### *Progreso del niño en la lectura*

En el inicio del proyecto, muchos niños evaluados no eran esencialmente lectores. Aunque una mayoría sustancial de ellos supiese los nombres de las letras del alfabeto e intentase de esa forma reconstruir palabras, el proceso de formación del significado era extremadamente lento e ineficaz. Apenas dos de los niños conseguían leer oraciones cortas. En la preevaluación, también la comprensión oral era precaria y, en general, los niños dejaban de responder las preguntas de comprensión, después de haberseles leído el texto fuente.

Después del proyecto de 6 semanas, 26 (81%) de los niños del proyecto mostraban claramente mayor fluidez en la lectura. Sucedió lo opuesto con los niños no participantes, quienes no presentaron mejorías aparentes a pesar de haber recibido educación escolar regular durante aquel período.

Todos los niños del proyecto respondieron correctamente a las preguntas de comprensión durante la evaluación final, contrastando con su casi total incapacidad de responderlas en la evaluación inicial (porque no conseguían descifrar las letras).

### *Actitud del tutor con el niño*

De acuerdo con las respuestas a las preguntas de selección múltiple, en las entrevistas estructuradas, los tutores cambiaron sus actitudes en relación con los aprendices, durante el período de entrenamiento de 6 semanas. Al final del entrenamiento, todos los tutores coincidían en que esos niños eran capaces de aprender a leer.

Por otra parte, el comportamiento agresivo demostrado por algunos tutores, en relación con los aprendices, en las primeras sesiones de entrenamiento (golpear a sus aprendices si ellos no conseguían leer o se distraían con otros niños), pareció dejar lugar a una postura más paciente y comprensiva.

Los comentarios positivos de los tutores fueron "mi hijo está tan feliz en casa"; "esto le dio más responsabilidad"; "yo no puedo creer que él sea capaz de leer"

### *Actitud del maestro con el niño*

Los maestros también cambiaron sus actitudes positivamente, en relación con todos los aprendices que habían evolucionado en la lectura durante el período de entrenamiento de 6 semanas.

### *Hábitos y confianza en la lectura*

Estos aspectos fueron investigados por medio de ítems relevantes del cuestionario de Topping y Whiteley (1990).

Tutores, maestros, investigadores y los propios niños respondieron las preguntas. De acuerdo con los sondeos, el 90% de los niños mostraron

mejores hábitos de lectura y estaban más confiados. La **Tabla 1** muestra la frecuencia de las respuestas.

Cambio	Tutores	Maestros	Investigadores	Niños
Lee más libros	100%	100%	90%	100%
Dedica más tiempo a la lectura	100%	100%	100%	100%
Lee todos los días	100%	N/O	90%	100%
Lee diferentes tipos de libros	100%	90%	81%	100%
Ayuda a amigos en la lectura	81%	N/O	81%	100%

N/O = No Observado

La tabla se refiere sólo al estudio en cuestión.

## Discusión y conclusiones

Los niños repitentes de 1er. grado del Nordeste de Brasil parecieron beneficiarse con la lectura conjunta, mostrando un progreso en lectura después del empleo de la técnica, inicialmente, durante 6 semanas. Esto se hizo evidente a través de:

- Progresos en la fluidez y en la comprensión de la lectura.
- Cambios en los hábitos y actitudes de lectura.

El impacto del hito de pasar a 2do. grado de primaria fue de crucial importancia para la carrera escolar de estos niños.

La lectura conjunta no fue originalmente concebida para su uso por no lectores potenciales. Un resultado de su empleo en esas condiciones fue la interacción entre parejas, en principio marcada por la repetición, o sea, los aprendices tendían a repetir o imitar lo que los tutores leían. Sin embargo, esto dejó de suceder después, cuando los aprendices comenzaron a reconocer las palabras por sí mismos.

Otro logro interesante fue que los niños del proyecto abandonaron el hábito de deletrear o decir las letras del alfabeto para leer la palabra completa. La lectura conjunta parece haberlos ayudado en la comprensión del texto, construyendo significado a través de la lectura (Nogueira, 1993). De hecho, en otros estudios, la técnica ha mostrado que mejora la comprensión de la lectura directamente.

El análisis de las parejas que no empleaban la técnica adecuadamente mostró que, comparados con los otros, los aprendices no evolucionaron bien, lo que indica que el uso de la técnica ejercía una cierta influencia sobre el

progreso del niño en la lectura. La no evolución de los niños evaluados no participantes respalda fuertemente este punto de vista.

La ayuda que los aprendices recibían de los tutores puede también haber mejorado su lectura, a través de un crecimiento generalizado de su autoestima (90% fueron mencionados por sentirse más confiados). La lectura conjunta puede funcionar parcialmente ayudando a tutores y niños a creer que progresar **es posible**.

Existen expectativas de ampliar este trabajo para ayudar a más niños. En el futuro, será preciso evaluar otras modificaciones en los métodos de entrenamiento, apoyo y monitoreo. Además, el seguimiento a largo plazo debe tratar de explorar hasta qué punto la tutoría en el hogar continúa después del período inicial del proyecto, y realmente hasta qué punto se extiende a otros miembros de la familia y amigos.

### Referencias bibliográficas

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1991) **Mapa informativo del Brasil**. Maranhão, Secretaria de Estado da Educação (1994) **Plano Decenal de Educação para Todos**. São Luís, Maranhão Secretaria de Estado de Educação.
- Maranhão, Secretaria de Estado da Educação (1997) **Plano Decenal de Educação para Todos**. São Luís, Maranhão Secretaria de Estado de Educação.
- Nogueira, A.L.H. (1993) "Eu Leio, Ele Lê, Nós Lemos, Processo de Negociação de na Construção da Leitura." En A.L.B. Smolka y M.C.R. de. Goes (eds.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção de conhecimento**. Campinas SP, Papirus.
- Scoble, L; K.J.. Topping y C. Wigglesworth (1988) "Training Family and Friends as Adult Literacy Tutors." En **Journal of Reading**, 31 (5), 410-417.
- Topping, K.J. (1986) **Parents as Educators: Training Parents to Teach Children**. Londres, Croom Helm; Cambridge MA, Brookline.
- Topping, K.J. (1995) **Paired Reading, Spelling and Writing: The Handbook for Teachers and Parents**. Londres-New York, Cassell.
- Topping, K.J. y M. Whiteley (1990) "Participant Evaluation of Parent-tutored and Peer-tutored Projects in Reading." En **Educational Research**, 32 (1), 14-32.
- Wolfendale, S.W.. y K.J. Topping (eds.) (1996) **Family Involvement in Literacy: Effective Partnerships in Education**. London-New York, Cassell.

*Este artículo fue recibido en octubre de 1996, aprobado con modificaciones en abril de 1997 y aprobado definitivamente en julio de 1998.*