

El apadrinamiento lector como estrategia inclusiva en la escuela: fundamentos y claves para la implementación

Sponsorship Reading as an Inclusive Strategic at School: Fundamentals and Keys for its Implementation

Maria Alvarez Rementería¹

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
maria.alvarezrementeria@ehu.eus

Leire Darretxe²

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
leire.darretxe@ehu.eus

Igone Arotegui Barandica

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
igone.arotegui@ehu.eus

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2021

Fecha de aceptación: 13 de enero de 2022

RESUMEN

El desarrollo de escuelas y aulas inclusivas es, hoy en día, uno de los principales retos de los sistemas educativos. El aprendizaje es un proceso, fruto de la interacción y el diálogo entre personas. Por ello, en este artículo se presenta una revisión de la literatura en torno a un tipo de agrupamiento que fomenta el aprendizaje mediante prácticas inclusivas, así como de la convivencia y la cohesión del grupo: el apadrinamiento lector (AL), cuyo propósito es mejorar el aprendizaje de la lectura mediante el fomento de la interacción social. A través de una revisión sistemática de fuentes internacionales en las bases de datos WOS, Scopus y Dialnet, se ha llevado a cabo un estudio exploratorio cualitativo, cuyos resultados han permitido identificar las principales claves teóricas y prácticas a la hora de organizar una experiencia de AL. El artículo sirve a su vez de guía para que el profesorado proceda con su implementación. Las conclusiones llevan a reflexionar sobre los beneficios del AL que, incluso en escenarios amenazados por la crisis sanitaria, favorece el desarrollo de competencias académicas, relacionales y comunicativas que implican a la comunidad educativa en un aprendizaje basado en el diálogo.

Palabras clave: apadrinamiento lector, agrupamientos heterogéneos, escuela inclusiva, interacción social.

ABSTRACT

The development of inclusive schools and classrooms is today one of the main challenges for educational systems. Learning occurs through the interaction and dialogue between people. Based on that, in this article we present a literature review on groupings within the classroom that promote learning through inclusive practices, as well as coexistence and group cohesion. One type of inclusive grouping is the Sponsorship Reading (SR) experience, the purpose of which is to improve reading learning by promoting social interaction. Through an international systematic review in the WOS, Scopus and Dialnet databases, a qualitative exploratory study has been carried out. The study results in the identification of the main theoretical and practical keys when organizing the SR experience, thus, serving as a guide for teachers, to help them through its implementation. The conclusions lead us to reflect on the benefits of SR that, even in scenarios threatened by the health crisis, foster the development of academic, relational, and communicative skills, involving the educational community in dialogue-based learning.

Key words: sponsorship reading, heterogeneous groups, inclusive school, social interaction.

1. Es beneficiaria de la ayuda para el programa predoctoral del Gobierno Vasco (2019-2022), Convocatoria (BOPV, 21-05-2018).

2. Leire Darretxe y María Álvarez-Rementería pertenecen al grupo de investigación: KideOn. Inclusión Socioeducativa (Gobierno Vasco, IT1342-19).

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje se produce en la interacción y el diálogo activo con otras personas (Brunner, 1997), en la medida en que estos sean más variados y ricos se favorece una enseñanza de calidad (García Carrión y Villardón, 2017). Es por ello que el profesorado tiene la responsabilidad de crear las condiciones y oportunidades necesarias para poner en marcha aquellas estrategias educativas que las evidencias científicas señalan como las más adecuadas para fomentar el aprendizaje.

En este sentido, los resultados de la investigación del Proyecto INCLUD-ED (Flecha, 2015) identifican el tipo de asociación que más beneficia a la enseñanza y la convivencia del alumnado: el agrupamiento inclusivo basado en estrategias educativas que generan dinámicas de aprendizaje entre estudiantes de diferentes edades o etapas; además este precisa de más de un profesor, profesora u otras personas adultas en el aula que promuevan dicha interacción. En dicha investigación se han identificado algunas acciones educativas de éxito, entre las que se encuentra la lectura dialógica como una actividad que aumenta la diversidad de las interacciones de aprendizaje, tanto entre niños y niñas como con personas adultas.

Además, la Organización de Naciones Unidas, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), explicita la importancia de la adquisición de la competencia de lectura para el desarrollo de su cuarto objetivo para una educación de calidad y como una clave en la superación de la pobreza.

Por todo ello, en este artículo se identifican algunos de los elementos, tanto teóricos como prácticos, relacionados a lo que se ha identificado, en los últimos años, como la estrategia del apadrinamiento lector (AL) y las pautas para que resulte efectiva cuando se implementa en las escuelas.

Se inició el estudio de la estrategia de AL, bajo distintas nomenclaturas, ya en el siglo XIX (Bromley, 1989; Bromley *et al.*, 1994; Morrice y Simmons, 1991). En este tipo de trabajos se

relacionaba esta estrategia con el fomento de la escritura (Dixon-Krauss, 1995; Kemp, 1990), ya que, según Bromley (1989), ambos procesos se ocurren simultáneamente, se refuerzan mutuamente y desarrollan distintas habilidades relacionadas con la comunicación.

En cuanto a la implementación del AL como estrategia de agrupamiento en la práctica educativa, se aprecian distintos recorridos. En Ecuador, por ejemplo, estudios, como el de Ripalda *et al.* (2020), advierten de la importancia de incluir este tipo de estrategias para mejorar la lectoescritura, a través de ambientes interactivos e inclusivos, y señalan que son escasos los espacios educativos que la han empleado. Al mismo tiempo, existen referencias que indican que contextos, como el del Estado español, cuentan con cierto recorrido a la hora de poner en marcha esta propuesta, lo que genera resultados beneficiosos para el alumnado que participa, sea cual sea su rol dentro del AL (Torrents y Sogas, 2001). De hecho, esta estrategia ya ha calado en la política educativa y se ha incluido en algunos planes estratégicos para la atención a la diversidad (Gobierno Vasco, 2019). Asimismo, la literatura da muestra de cómo una táctica inclusiva de éxito, como es la del AL, se puede adaptar a nuevas formas de aprender, como señalan distintos estudios sobre su aplicación a través de medios digitales (Fernández y Correa, 2008).

Asimismo, el AL brinda la oportunidad de avanzar al flexibilizar el uso de espacios y horarios en el ámbito escolar para el desarrollo de contextos de aprendizaje que propicien interacciones más ricas y variadas entre el alumnado. De acuerdo con Fernández Batanero (2005-2006), esto es posible gracias a la creación de espacios polivalentes, la planificación de tiempos flexibles y el establecimiento de agrupamientos diversos. Asimismo, Soler y Guilera (2006) se refieren a esa reestructuración de horarios, para dar cabida a más formas de asociación.

Para finalizar, cabría señalar que las complicaciones derivadas de la pandemia también han dificultado este tipo de propuestas, pero no por ello se ha de renunciar a experiencias eficaces,

siempre y cuando, su aplicación se ajuste a las normas de seguridad. Son muchas las que, en este tiempo, se han desarrollado con éxito, es decir, han garantizado la seguridad y han proporcionado nuevas oportunidades, incluso ante la pandemia (Ruiz-Eugenio *et al.*, 2020).

Teniendo esto en cuenta y ante la necesidad de reunir los aspectos clave para implementar el apadrinamiento lector, el objetivo que ha guiado esta búsqueda bibliográfica es el siguiente: identificar las claves, tanto teóricas como prácticas, que faciliten la implementación del AP en la escuela.

DESARROLLO: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA REVISIÓN

En este artículo se presenta un estudio exploratorio cualitativo que está basado en una revisión sistemática de fuentes internacionales en la que se han empleado técnicas de análisis descriptivo del contenido (Rivero *et al.*, 2019). El proceso de la búsqueda y posterior análisis ha tenido como guía la herramienta para revisiones sistemáticas de la literatura PRISMA-P (Hempel, 2020).

Para alcanzar el objetivo propuesto, se ha llevado a cabo una revisión en las bases de datos internacionales Web of Science (Web of Knowledge), Scopus y Dialnet —un repositorio de publicaciones científicas de libre acceso que se enmarcan en el contexto hispano, especialmente de Latinoamérica, Portugal y España—. Se han empleado los mismos descriptores en las bases, con sus correspondientes operadores *booleanos* de búsqueda avanzada.

Tabla 1. Relación de bases de datos y descriptores

Ámbito internacional	
Base de datos	Descriptores ³
- WOS - Scopus	<i>reading buddies</i> <i>buddy reading</i> <i>book buddies</i> <i>partner reading</i> <i>sponsorship reading</i>
Ámbito hispano	
Base de datos	Descriptores
- Dialnet	apadrinamiento lector

Fuente: *elaboración propia*

En cuanto a la temporalidad de los trabajos seleccionados, el periodo analizado en el presente estudio comprende la literatura publicada entre el año 2000 y 2020.

La primera fase de la búsqueda (Tabla 2) consistió en aplicar los descriptores (Tabla 1) en cada una de las bases (WOS, Scopus y Dialnet). Se registraron un total de noventa y tres documentos. Para concretar aún más la investigación, se aplicaron los siguientes filtros que ofrecen las opciones de búsqueda avanzada: artículos originales, publicados en revistas científicas sometidas a la revisión por pares (*peer review*) publicados en español o en inglés y durante las dos décadas comprendidas entre el 2000 y 2020. Esta segunda fase, redujo la muestra a setenta y dos artículos

Posteriormente, tras eliminar los artículos duplicados (fase 3), se obtuvo una muestra de cincuenta y un publicaciones. Las investigadoras realizaron una lectura de los resúmenes (fase 4), cuyo proceso llevó a identificar treinta y dos artículos idóneos para el análisis de contenido. Según los criterios para la selección y el hilo del objetivo planteado, se han seleccionado aquellas obras que:

3 *Nota editorial:* en castellano estos términos se traducen a: amigos de lectura, amigo lector, amigos de libros, compañeros de lectura y apadrinamiento lector.



- Están enmarcadas en el contexto escolar.
- Incluyen aspectos teóricos, argumentos y fundamentos que apoyan la estrategia del AL, desde un enfoque integrador e inclusivo.
- Aportan orientaciones y pautas a tener en cuenta para la puesta en marcha del AL en la escuela.

De esta forma, este artículo puede ser utilizado como guía para la implementación de esta propuesta educativa.

Tabla 2. Proceso de selección de la muestra

Primera fase: búsqueda de descriptores en las bases
WOS: 43 documentos
Scopus: 42 documentos
Dialnet: 8 documentos
Segunda fase: aplicación de los filtros para acotar la búsqueda
WOS: 35 documentos
Scopus: 32 documentos
Dialnet: 5 documentos
Tercera fase: eliminación de duplicados
Muestra total: 51 documentos
Cuarta fase: Criterios de inclusión y exclusión en resúmenes
Muestra definitiva: 32 artículos científicos

Fuente: elaboración propia

Una vez seleccionada la muestra total de treinta y dos artículos, se llevó a cabo un análisis a profundidad del contenido, este recogió aportes que pueden servir, tanto de fundamentación teórica como claves para la puesta en marcha. Así, los resultados han sido ordenados obedeciendo a estas dos dimensiones, teórica y práctica. Cabe destacar que, con relación a la segunda parte, se han identificado distintos momentos de la puesta en práctica del AL.

Fundamentos y otros aspectos teóricos para el éxito del AL

Para apoyar el compromiso del alumnado a favor de la lectura, existen distintas experiencias sociales relacionadas con ella, como desarrollar esta actividad entre personas adultas e infantes, así como entre compañeros y compañeras de lectura (Christ *et al.*, 2014). En este artículo se desarrolla en mayor profundidad la estrategia de apadrinamiento lector (AL) entre el alumnado de las escuelas, también se incluye alguna clave sobre la escritura en el marco del aprendizaje a través de la interacción.

Enfoque del AL

A partir de las contribuciones recogidas en este estudio, cabe destacar trabajos como el de Azorín (2017), que recoge este tipo de experiencias educativas basadas en la interacción dentro del desarrollo de una educación con perspectiva inclusiva.

En el caso mencionado, la autora relaciona dicha meta con la estrategia de la tutoría entre iguales. En esta línea, Rubinstein-Ávila (2003) señala que la tutoría entre iguales fue bastante popular hasta mediados del siglo XIX y tuvo un resurgimiento en la década de 1960, con el incremento de la diversidad en las aulas.

A partir de entonces, comenzaron a diseñarse distintos programas en el área de la lectura, estos estaban basados en la tutoría entre iguales, con el fin de aumentar la capacidad lectora del alumnado (Shegar, 2009). Un ejemplo de ello son las estrategias de *buddy reading* o *partner reading* —términos que se usan para referirse a dos o tres estudiantes que leen y discuten un libro conjuntamente (Flint, 2010)—. Asimismo, estas estrategias representan una actividad designada para aumentar la alfabetización (lectura y escritura) y suele implicar el emparejamiento de lectores y lectoras con estudiantes mayores o con niveles más avanzados, dentro de una misma clase (Block y Dellamura, 2000).



Asimismo, el AP también es un recurso valioso en el marco de la atención a la diversidad. En concreto, el trabajo de Simpson y Bui (2017) presenta un enfoque de lectura compartida en la que alumnado con trastorno de espectro autista aprende junto a otras compañeras o compañeros. También destaca el programa de lectura denominado Sound Partners (Compañeros de sonido) que fue implementado en el alumnado con dificultades de lectura y conducta, para mejorar sus habilidades tanto lectoescritoras como sociales y comunicativas (Marchand-Martella, *et al.*, 2002).

Destacan también estudios, como el de Friedland y Truesdell (2004), que señalan que el aprendizaje basado en la interacción promueve la motivación y el interés del alumnado hacia la lectura. Por ello, sobresale que una de las metas en este tipo de estrategias deba apuntar a que el alumnado logre disfrutar de la lectura, sobre todo, teniendo en cuenta la fuente de conocimiento que representa, así como las habilidades sociales y comunicativas que se fomentan.

Proyectos y programas específicos relacionados con el AL

Existen diferentes propuestas educativas que representan maneras de implementar el AL en la escuela. Un ejemplo es la estrategia denominada Peer-Assisted Learning Strategies (PALS por sus siglas en inglés; significa: estrategias de aprendizaje asistidas por pares) que representa un modelo de lectura en pareja en el que el alumnado es emparejado de manera estratégica y según su nivel de lectura. Con ello se pretende fomentar el apoyo entre iguales, maximizar las habilidades de cada alumna y alumno y, de esta forma, equilibrar las diferencias que se dan en el aula (Fuchs y Fuchs, 2005 citado en Pilonieta *et al.*, 2020).

Partner reading, por su parte, se presenta como una actividad de lectura en la que la pareja lee un texto entre sí, estableciendo turnos para cambiar el rol de lector y oyente (Hwang, 2016). Sobre esta misma estrategia, Cheon (2013) propone que el texto se lea en voz alta,

conjuntamente. Así, se promueven habilidades para la expresar en voz alta los pensamientos, se da lugar a un espacio de diálogo y se fomenta el respeto a los turnos de cada persona. Meisinger *et al.* (2004) conceptualizan el *partner reading* como una tarea cooperativa y señala que, además, a menudo esta estrategia está integrada en programas más amplios, como, por ejemplo, Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC por sus siglas en inglés; significa: Lectura y composición cooperativa integrada) y Succes for All (Éxito para todos).

Los programas de lectura entre alumnado, que combina distintas edades para leer libros de forma regular, resultan comunes en escuelas estadounidenses (Silverman *et al.*, 2017). Por ejemplo, Ogle y Correa-Kovtun (2010) presentan “The Partner Reading and Content, Too (PRC2 [por sus siglas en inglés; significa: El compañero de lectura y contenido, también])” como apoyo para el aprendizaje de la lengua inglesa. También, en países como Etiopía se utilizan los amigos de lectura en el aprendizaje de la lengua inglesa de diferentes edades y basándose en una enseñanza centrada en el alumnado (Cianca, 2012), como señala también la experiencia analizada en Singapur (Shegar, 2009). En algunos casos se requiere una formación previa por parte del profesorado, como resalta el estudio en torno al programa Martha Speaks Reading Buddies —MSRB por sus siglas en inglés; significa: Amigos de lectura, Martha habla— (Silverman *et al.*, 2017).

En esta misma línea, en el estudio de Al Otaiba *et al.* (2012), se investigan dos programas que se identifican como efectivos: Book Buddies y Tutor Assisted Intensive Learning Strategies-TAILS (Estrategias de aprendizaje intensivo asistido por tutores). En ellos reclaman que se deben realizar más investigaciones en este campo, para tener evidencias de prácticas efectivas.

Aspectos del diseño del AL

Por un lado, en cuanto a las edades de los emparejamientos, en las investigaciones se

puede observar que estas pueden abarcar múltiples combinaciones. Por ejemplo, algunos en estudios se agrupa a estudiantes de la misma clase (Flint, 2010); en otros, a los de cuarto y segundo (Friedland y Truesdell, 2004), a los de quinto con los de primero (Theurer y Schmidt, 2008), a los de quinto y sexto de primaria con los de primero y segundo (Grau y García, 2017), a los de cuarto con los de educación infantil (Silverman *et al.*, 2017) o a alumnado de secundaria con el de primaria (Mak *et al.*, 2008).

También se han recogido experiencias intergeneracionales, como el estudio de Pinazo-Hernandis y Pinazo-Clapes (2018), en el que se describe un proyecto de apadrinamiento que posibilita el diálogo sobre literatura y obras literarias entre adolescentes y personas mayores.

Por el otro, en cuanto a los tiempos para su implementación, las horas que se destinan al programa también varían: desde media hora, un día por semana (Block y Dellamura, 2000; Friedland y Truesdell, 2004) hasta diez sesiones de una hora, implementadas a lo largo de un curso de aproximadamente diez semanas (Silverman *et al.*, 2017).

Además, en lo que se refiere a dónde realizar la práctica, se mencionan sitios como, por ejemplo, el aula, la biblioteca tutorizada o la cafetería. La clave estaría en que el lugar donde se junten las parejas sea tranquilo y resulte confortable para leer (Block y Dellamura, 2000; Friedland y Truesdell, 2004).

Teniendo en cuenta las recomendaciones mencionadas, lo que resulta indiscutible es que la planificación previa y coordinada de la actividad es fundamental para que tenga éxito.

La implicación de las familias y la comunidad educativa

En esa planificación, uno de los aspectos fundamentales es la implicación de las familias. Según Lam *et al.* (2013), una extensa literatura sugiere que su participación en la lectura es fundamental para los niños y las niñas, por eso animan al profesorado, de todo el mundo, a proporcionar orientación y apoyo a las familias,

para que se involucren en el desarrollo de la alfabetización de sus hijos e hijas.

Por su parte, Friedland y Truesdell (2004), además de señalar la importancia que tiene contar con el respaldo de la administración y los medios de comunicación para el desarrollo de este tipo de experiencias, añaden que resulta determinante contar con el apoyo de la biblioteca pública, tal y como amparan otros estudios (Dolman y Boyte-Hawryluk, 2013; Dopazo, 2015). De esta forma, sería posible alargar los períodos de préstamos y, así, poder tener los libros en la clase durante más tiempo.

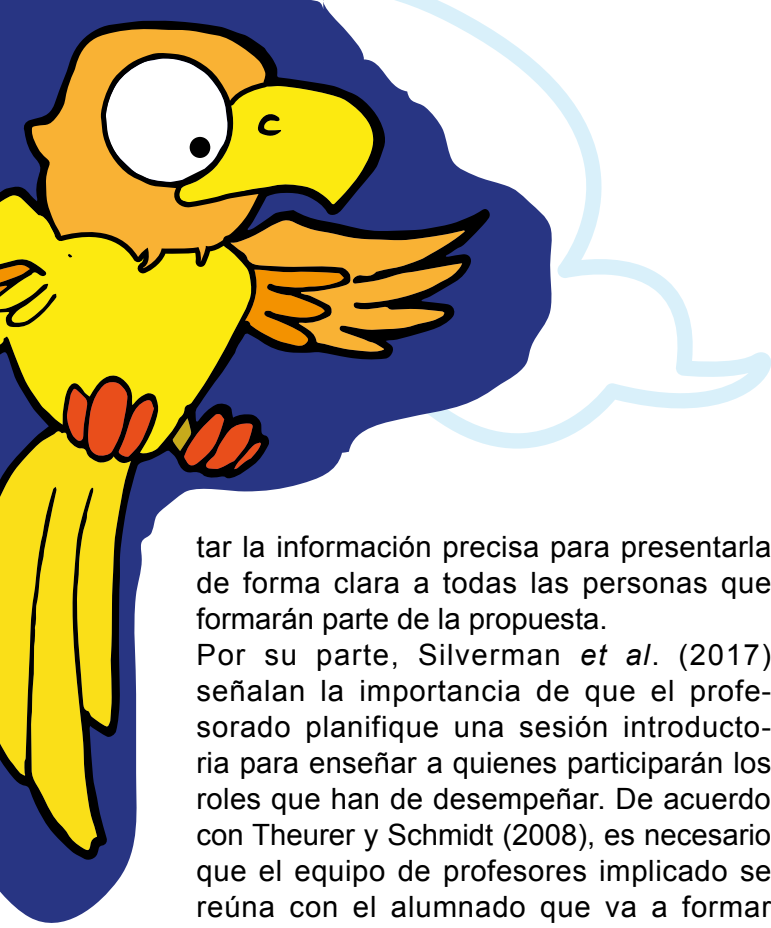
Considerando que la participación de las familias y otros miembros de la comunidad resulta un factor clave, se deben crear espacios de diálogo igualitario para la planificación entre las personas implicadas en la experiencia, se debe incluir también al alumnado en dichos entornos. Un ejemplo de ello son las Comisiones Mixtas en las que representantes de distintos colectivos dialogan para tomar decisiones a través del análisis de su propia experiencia. Varios estudios remarcan la importancia de que los niños y niñas también estén involucrados en la planificación, de forma que participen en su diseño desde el comienzo y aporten con ideas que acerquen estos programas a sus ámbitos de interés (Buschman, 2003; Friedland y Truesdell, 2004).

Planificación y puesta en práctica del AL

La ejecución del apadrinamiento lector contempla distintos momentos a tener en cuenta durante la implementación de un proyecto.

1. **La presentación, planificación y explicación del AL.** Como subrayan algunos estudios (Friedland y Truesdell, 2004; Pakulski y Kaderavek, 2012; Silverman *et al.*, 2017), antes de comenzar el programa, se deben buscar las bases y fundamentos del AP, de manera que se pueda recolec-





tar la información precisa para presentarla de forma clara a todas las personas que formarán parte de la propuesta.

Por su parte, Silverman *et al.* (2017) señalan la importancia de que el profesorado planifique una sesión introductoria para enseñar a quienes participarán los roles que han de desempeñar. De acuerdo con Theurer y Schmidt (2008), es necesario que el equipo de profesores implicado se reúna con el alumnado que va a formar parte del programa, desde el comienzo del curso, para dar instrucciones sobre cómo ser un compañero o compañera de lectura y, al mismo tiempo, tratar de identificar sus intereses y proponer temas motivadores.

- 2. Los criterios para formar parejas y el primer contacto.** A la hora de establecer los criterios para formar equipos existen diferentes alternativas. Además de las recomendaciones señaladas en el apartado anterior —en relación con la edad de las niñas y niños que forman las parejas—, según Silverman *et al.* (2017), también se pueden considerar aspectos como la personalidad, el idioma materno o los niveles de habilidades. Por su parte, Meisinger *et al.* (2004) exponen que los infantes que eligen a sus parejas muestran mayor cooperación social que aquellas parejas conformadas por el profesorado. No obstante, Lysaker *et al.* (2004) afirman que los factores relacionales pueden afectar directamente el proceso de tutoría y convertirse en un problema crítico para aquellos interesados en ayudar a los lectores y escritores que experimentan dificultades.

También resulta muy importante el primer contacto entre estas parejas. Para facilitararlo, Theurer y Schmidt (2008) proponen que el alumnado mayor escriba una carta de presentación a los estudiantes menores, añadiendo información acerca de ámbitos o temas que le interesan (tales como aficiones) para, posteriormente, animar a los menores a responder con su propia presentación.

- 3. La selección del libro.** A los participantes mayores se les debe resaltar la importancia de elegir un buen libro (Ogle y Correa-Kovtun, 2010). Para ello, se les puede mostrar ejemplos de publicaciones adecuadas e inadecuadas para los estudiantes menores y poder establecer, de forma conjunta, los criterios de selección y las características que deben tener. A lo largo del programa, el alumnado de menor edad también puede elegir un libro que quiera leer.

Aludiendo al entrenamiento para convertirse en compañero o compañera de lectura, también se reconoce la importancia de establecer ciertas rutinas o dinámicas como: ensayar en voz alta previamente; utilizar diferentes voces, tonos, etc.; debatir sobre qué le sugiere el título del libro y decidir dónde parar la lectura para dialogar sobre el contenido; elegir libremente quién va a sostener el libro; la importancia de saludar y despedirse; y las estrategias a tomar en cuenta cuando la persona menor no se muestra dispuesta a escuchar o cooperar.

Como se señalaba previamente, determinar qué libros son apropiados para el alumnado resulta fundamental. Wang *et al.* (2019) señalan que, en la mayoría de estudios, se ha examinado la lectura en parejas con libros impresos o libros en CD-ROM. Sin embargo, los libros interactivos con aplicaciones representan la mayor parte del ecosistema de alfabetización en la infancia.

- 4. El seguimiento del proceso.** En cuanto al *durante* del programa, son varios los estudios (Theurer y Schmidt, 2008) que recomiendan añadir algunas actividades de seguimiento que ayuden a mantener a los estu-

diantes en la tarea y refuercen el propósito de su tiempo en conjunto. Como actividades de seguimiento, Theurer y Schmidt (2008) proponen crear cubos de papel o cartón y en cada una de sus caras plantear preguntas en torno a la actividad. Algunas de las que se sugieren son: ¿este libro te recuerda a otro que has leído?, ¿quién fue tu personaje favorito?, ¿por qué?, ¿cuál es el mensaje de este libro?, ¿cuál fue tu parte favorita de esta historia?, ¿cómo cambiarías el final de esta historia?, ¿qué personaje te gustaría ser?, ¿por qué?, ¿cuál es el problema en esta historia?, ¿cómo se resuelve?, y ¿te ha gustado el libro?, ¿Por qué?

Theurer y Schmidt (2008) también señalan que resulta importante realizar un seguimiento de los libros que están leyendo en conjunto.

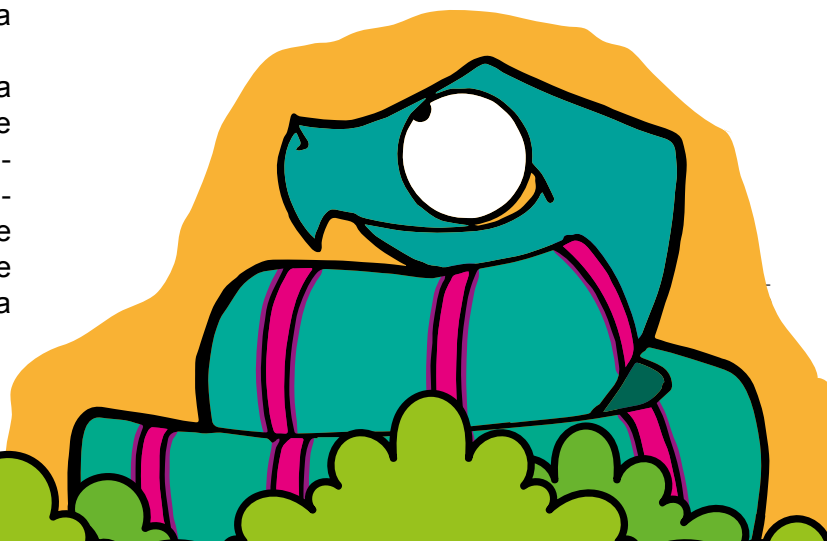
Durante todas las sesiones, la observación y el monitoreo del profesorado resulta esencial (Meisinger *et al.*, 2004; Wang *et al.*, 2019). Así, el equipo de docentes y todas las personas implicadas como voluntarias deben prestar atención, durante todo el proceso, al funcionamiento de las parejas. Según Friedland y Truesdell (2004), únicamente si fuera necesario se aconseja el cambio de equipos.

5. La evaluación de la estrategia de AL. En cuanto a la evaluación del programa, resulta imprescindible debatir los éxitos e incorporar las modificaciones necesarias (Friedland y Truesdell, 2004). Mak *et al.* (2008) señalan que, en la evaluación del programa llevado a cabo en Hong Kong, el alumnado escribió sus reacciones y comentarios en notas de Post-it, recopiladas, a su vez, en una hoja más grande que se exhibía en la pared de la escuela.

6. El AL y la escritura. La lectura y la escritura son dos procesos que están íntimamente ligados. Una actividad que las interrelaciona con fines naturales, reales y significativos es el *buddy journal* —diario de amigos— (Friedland y Truesdell, 2004). Se trata de un diario que comparten una pareja

de estudiantes, con el que se puede revisar y “conversar” por escrito. El profesorado y otros estudiantes también pueden escribir en estos y suelen ser el propio alumnado quien los decoran con títulos, imágenes, sus nombres, etc. Se incorporan aspectos naturales de las conversaciones de lenguaje oral en la forma escrita y son una oportunidad para la comunicación (para compartir una idea o una información por escrito), para crear un mensaje o recibir *feedback*. En este contexto, la escritura es funcional porque los participantes describen sentimientos, preguntan, responden, comparten ideas y construyen relaciones recíprocas. También se usa con niños y niñas de la etapa de infantil, quienes dibujan, garabatean y disfrutan compartiendo sus inicios con la escritura. Por lo tanto, al final de cada sesión se debe completar un registro de lectura en el que, entre otros aspectos, se represente visualmente el número de libros que se leen (Friedland y Truesdell, 2004).

Por su parte, Mak *et al.* (2008) presentan un programa de compañeros de lectura a través del que el alumnado de secundaria escribe e ilustra sus propios libros y se los cuentan a los estudiantes de primaria. En esta misma línea, Buschman (2003) presenta una experiencia similar a los programas de lectura de amigos, denominado *share and compare* (comparte y compara). En este caso de *buddy writing* (escritura de amigos), los niños y niñas mayores se convierten en mentores de los menores durante las actividades de escritura guiada, esto resalta que nunca se entiende completamente algo, hasta que se intenta explicarlo a otra persona. Los pasos para desarrollar estas estrategias son los siguientes:



- Un niño o niña se sienta al lado de su pareja (un infante mayor o un adulto).
- Luego, compone una oración y si muestra dificultad, el compañero o compañera puede: aportar con una palabra y preguntarle cómo la utilizaría en una frase; mostrarle una imagen y pedirle que la describa o preguntarle si hay algo o alguien sobre lo que quisiera escribir.
- La pareja registra cada frase en hojas separadas en papel. Cuando el infante está escribiendo, la persona mayor puede: decir cada palabra a medida que escribe; deletrearla de una manera que tenga sentido, para que pueda leerla más tarde, o escuchar los sonidos de cada palabra y escribir las letras relacionadas con estos.
- Cuando se ha terminado de escribir, se lee la frase.
- Cuando sea apropiado, la persona mayor le pregunta si quiere realizar un segundo intento con algunas palabras (se seleccionan palabras que se usan generalmente como 'niño', 'niña', 'escuela').
- El infante lee la frase escrita por su compañero o compañera.
- Luego, compara las dos versiones. Si es un escritor o escritora novel, el compañero o compañera puede compartir lo que se ha hecho correctamente y una o dos cosas que podría hacer diferente la próxima vez; y si tiene algunas nociones de la escritura, se puede pedirle que compare las dos versiones de la frase mediante la descripción de la forma en la que están escritas, explicando las diferencias.
- El proceso se puede repetir cuantas veces se quiera.

Antes de finalizar, cabe señalar que los artículos analizados también han puesto en relevancia la incidencia que tiene el AL en el aprendizaje del alumnado. En el AP, tanto la ahijada o ahijado como el padrino o la madrina desarrollan distintas competencias académicas, relacionales, comunicativas e inclusivas (Azorín, 2017). Esta estrategia es valiosa en la medida en que promueve el aprendizaje a través de la interacción social (Brown, 2006; Flint, 2010). Según

Christ *et al.* (2015), se pueden fomentar las interacciones sociales para facilitar los procesos de comprensión de los lectores emergentes. Por ejemplo, en un estudio realizado con estudiantes de Estados Unidos y de Turquía, de entre cuatro y seis años, Christ *et al.* (2018) señalan que estas personas leen de forma diferente en su lengua materna y en una lengua extranjera.

Los beneficios tanto académicos como sociales de este tipo de experiencias están avalados por varias investigaciones (Buschman, 2003). En cuanto a beneficios académicos, a través de programas de compañeros de lectura se accede a oportunidades para usar y aprender vocabulario (Christ y Wang, 2012).

Este tipo de experiencia también tiene éxito cuando se ha investigado, por ejemplo, con población bilingüe y con alumnado con pérdida auditiva. En cuanto a la inmersión lingüística, Rubinstein-Avila (2003), en un estudio, investigó el *buddy reading* en un programa de inmersión dual (inglés y portugués) y empleó observaciones de aula grabadas en vídeo y entrevistas. Pakulski y Kaderavek (2012) presentaron un estudio en el que examinaron los efectos de una intervención de lectura en niños y niñas con pérdida auditiva. Estos infantes leyeron cuentos a un compañero o compañera sin pérdida auditiva y mejoraron así la capacidad y la comprensión narrativa y la motivación por la lectura. También resaltan que el uso de objetos manipulables fue esencial.

CONCLUSIONES

En este artículo se ha realizado una revisión de treinta y dos publicaciones para conocer las claves teóricas y de aplicación de la estrategia de AL.

Como se puede observar, en el resultado de la búsqueda de ciertos descriptores claves seleccionados en diferentes bases de datos, las publicaciones de artículos científicos en castellano en torno a este tema son escasas. Sin embargo, en las publicaciones de lengua inglesa aparecen más resultados, a pesar de

que no exista un único término para definir el apadrinamiento lector.

Desde la perspectiva teórica se puede concluir que el AP es una estrategia que, en sus inicios, se vincula a la técnica de tutorías entre iguales, como una forma de desarrollo de la misma. En los últimos años, ha ganado protagonismo la perspectiva del AL del *buddy reading* como una forma de aumentar la alfabetización, incrementar el interés por la lectura a partir del diálogo entre compañeros y compañeras de diferente edad y como un método de mejora de las relaciones a través de la gestión de una lectura compartida y dialogada que respeta turnos y el tiempo de cada quien. Se trata de una estrategia que fomenta la diversidad, también la inclusión del alumnado con discapacidad, y que promueve el desarrollo de competencias sociales y valores de justicia social, como la solidaridad y la ayuda mutua.

Con relación a la aplicación de la estrategia de AL, a lo largo de este artículo se han identificado diversas formas de hacerlo y en cuanto a su desarrollo en entornos escolares. Con ello, ha sido posible destacar algunas claves relevantes:

a. Requiere una planificación previa para: la organización de los horarios y planificación de la programación de aula de los grupos o cursos participantes y del profesorado involucrado; para la duración y frecuencia de sesiones; para seleccionar los espacios dónde ocurrirá (si será en el aula de los más pequeños, en la biblioteca u otro espacio del centro); para el emparejamiento del alumnado, cuando sea entre iguales, de distinta edad o si participasen personas adultas, situación en la que se deberá difundir una invitación que puede ser a familiares u otros miembros de la comunidad escolar, como personal administrativo o incluso otros profesionales externos, con relación con el centro (docentes universitarios, profesionales de entidades u otros servicios de la comunidad).

b. Cuando el AL se realiza entre estudiantes de distinta edad, aunque algunos estudios recogen la necesidad de establecer criterios, como cono-

cimiento de niveles de competencia o dificultad; publicaciones como la de Meisinger *et al.* (2004) apuestan por dejar que sea el propio alumnado quien elija libremente a sus parejas. En cualquier caso, varios estudios sugieren establecer algunas pautas para la toma de contacto entre los participantes de cada pareja o trio (escribir una carta de presentación para enviar un escrito o firmar un compromiso).

c. En algunos estudios se hace hincapié en la importancia de seleccionar los libros adecuados y preparar la lectura para dar opciones a las dos partes. La mayoría de artículos señala la importancia de seleccionar libros impresos, aunque empiezan a ganar mayor relevancia las publicaciones interactivas e incluso con imágenes.

d. El desarrollo de las sesiones requiere de un seguimiento, por parte del profesorado, que preste especial atención al funcionamiento de los equipos. También se exhorta a proporcionar estrategias, recursos (preguntas), como señalan Theurer y Schmidt (2008), para favorecer el diálogo y la interacción.

Por último, algunas publicaciones también han recogido que el AL refuerza el desarrollo de la escritura. Sus beneficios, tanto académicos y sociales, resultan evidentes. Es necesario potenciar más espacios que beneficien las interacciones, mucho más allá del aula. Dependiendo de las realidades de cada escuela, las personas protagonistas decidirán las opciones más recomendables al considerar su contexto. Incluso en situación de pandemia, debido a la covid-19, y teniendo que respetar las normas de seguridad, la idea de llevar a cabo este tipo de propuestas educativas sigue siendo interesante por los beneficios que aporta.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁴

- *Al Otaiba, S., Lake, V. E., Greulich, L., Folsom, J. S. y Guidry, L. (2012). Preparing beginning reading teachers: An experimental comparison of initial early literacy field experiences. *Reading and Writing*, 25(1), 109-129.
- *Azorín, C. M. (2017). El apadrinamiento lector entre estudiantes. Una estrategia favorecedora de la inclusión en la escuela. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 16(2), 27-36.
- *Block, C. C. y Dellamura, R. J. (2000). Better book buddies. *Reading Teacher*, 54(4), 364-370.
- Bromley, K. D. (1989). Buddy journals make the reading-writing connection. *Reading Teacher*, 43(2), 122-129.
- Bromley, K., Winters, D. y Schlimmer, K. (1994). Book Buddies - Creating enthusiasm for literacy learning. *Reading Teacher*, 47(5), 392-400.
- *Brown, S. A. (2006). Investigating classroom discourse surrounding partner reading. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 29-36.
- *Buschman, L. (2003). Buddies aren't just for reading, they're for spelling too! *Reading Teacher*, 56(8), 747-752.
- *Cheon, G. (2013). The Concept and Effects of Partner Reading. *Journal of Reading Research*, 30, 337-364.
- *Christ, T. y Wang, X. C. (2012). Young children's opportunities to use and learn theme-related vocabulary through buddy "reading". *Literacy Research and Instruction*, 51(4), 273-291.
- *Christ, T., Chiu, M. M. y Wang, X. C. (2014). Preschoolers' engagement with reading behaviours: a statistical discourse analysis of peer buddy-reading interactions. *Journal of Research in Reading*, 37(4), 375-408.
- *Christ, T., Wang, X. C. y Chiu, M. M. (2015). Emergent readers' social interaction styles and their comprehension processes during buddy reading. *Literacy Research and Instruction*, 54(1), 45-66.
- *Christ, T., Wang, X. C. y Erdemir, E. (2018). Young children's buddy reading with multimodal app books: reading patterns and characteristics of readers, texts, and contexts. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1012-1030.
- *Cianca, S. (2012). Cross-age reading buddies and cultural-sensitive literature: Student-centered English language instruction in an Ethiopian budget school. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(4), 392-417.
- *Dixon-Krauss, L. A. (1995). Partner reading and writing - Peer social dialog and the zone of proximal development. *Journal of Reading Behavior*, 27(1), 45-63.
- *Dolman, H. y Boyte-Hawryluk, S. (2013). Impact of the reading buddies program on reading level and attitude towards reading. *Evidence Based Library and Information Practice*, 8(1), 35-46.
- *Dopazo, A. M. (2015). Apadriña un lector: A lectura rompe a "fronteira" entre a educación secundaria e a primaria. *Eduga: Revista Galega do Ensino*, 70.
- Fernández Batanero, J. M. (2005-2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo? *Contextos Educativos: Revista De Educación*, 8-9, 135-145.
- Fernández, E. y Correa, J.M. (2008). Integración de las TIC en proyectos colaborativos mediante apadrinamientos digitales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(2), 57-67.
- Flecha, R. (Ed.). (2015). *Successful educational actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springle.
- *Flint, T. K. (2010). Making meaning together: Buddy reading in a first grade classroom. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 289-297.
- *Friedland, E. S. y Truesdell, K. S. (2004). Kids reading together: Ensuring the success of a buddy reading program. *Reading Teacher*, 58(1), 76-79.
- García-Carrión, R. y Villardón, L. (2017). La interacción y el diálogo para una educación infantil de calidad. *Aula de Infantil*, 89, 31-3.
- Gobierno Vasco. (2019). *Actuaciones y estrategias metodológicas inclusivas*. Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Disponible en: <https://cutt.ly/GlqNY1h>
- *Grau, R. y García, L. (2017). Prácticas socioeducativas para mejorar la convivencia escolar. Una experiencia en un centro de acción educativa singular (Valencia, España). *Revista Sobre La Infancia y La Adolescencia*, 12, 42-50.
- Hempel, S. (2020). *Conducting your literature review*. American Psychological Association.
- *Hwang, K. W. (2016). Analysis of dialogue during partner reading. *Journal of Reading Research*, 39, 95-122.

4 Los artículos que se han encontrado durante la búsqueda sistemática y que se han sometido a análisis están marcados con un asterisco (*).

- Kemp, J. (1990). Reading buddies. *Reading Teacher*, 44(4), 356-356.
- *Lam, S. F., Chow-Yeung, K., Wong, B. P. H., Lau, K. K. y Tse, S. I. (2013). Involving parents in paired reading with preschoolers: Results from a randomized controlled trial. *Contemporary Educational Psychology*, 38(2), 126-135.
- *Lysaker, J., McCormick, K. y Brunette, C. C. (2004). Hope, happiness, and reciprocity: A thematic analysis of preservice teachers' relationships with their reading buddies. *Reading Research and Instruction*, 44(2), 21-45.
- *Mak, B., Coniam, D. y Kwan, M. C. S. (2008). A buddy reading programme in Hong Kong schools. *ELT Journal*, 62(4), 385-394.
- *Marchand-Martella, N. E., Martella, R. C., Nelson, J. R., Waterbury, L., Shelley, S. A., Cleanthous, C. y Hatfield, D. (2002). Implementation of the sound partners reading program. *Journal of Behavioral Education*, 11(2), 117-130.
- *Meisinger, E. B., Schwanenflugel, P. J., Bradley, B. A. y Stahl, S. A. (2004). Interaction quality during partner reading. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 111-140.
- Morrice, C. y Simmons, M. (1991). Beyond reading buddies - A whole language cross-age program. *Reading Teacher*, 44(8), 572-577.
- *Ogle, D. y Correa-Kovtun, A. (2010). Supporting English-Language Learners and Struggling Readers in Content Literacy With the "Partner Reading and Content, Too" Routine. *Reading Teacher*, 63(7), 532-542.
- Organización de Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo de la Sostenibilidad*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- *Pakulski, L. A. y Kaderavek, J. N. (2012). Reading Intervention to Improve Narrative Production, Narrative Comprehension, and Motivation and Interest of Children with Hearing Loss. *Volta Review*, 112(2), 87-112.
- *Pilonieta, P., Hathaway, J., I. y Casto, A. (2020). Kindergartners' Strategic Talk During Partner Reading. *Reading & Writing Quarterly*, 36(5), 397-417. <https://10.1080/10573569.2019.1650679>
- *Pinazo-Hernandis, S. y Pinazo-Clapes, C. (2018). Literatura y transgeneracionalidad: Un proyecto intergeneracional de apadrinamiento lector en ámbito residencial. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 17(3), 42-54.
- Rivero, M. A., Behr, A. y Pesce, G. (2019). *Gestión de la educación a distancia: revisión sistemática de la literatura*. RIDCA.
- *Rubinstein-Avila, E. (2003). Negotiating power and redefining literacy expertise: Buddy Reading in a dual-immersion programme. *Journal of Research in Reading*, 26(1), 83-97.
- Ruiz-Eugenio, L., Roca-Campos, E., León-Jiménez, S. y Ramis-Salas, M. (2020). Child Well-Being in Times of Confinement: The Impact of Dialogic Literary Gatherings Transferred to Homes. *Frontiers in Psychology*, 11.
- *Shegar, C. (2009). Buddy reading in a Singaporean primary school: Implications for training and research. *RELC Journal*, 40(2), 133-148.
- *Silverman, R., Kim, Y.-S., Hartranft, A., Nunn, S. y McNeish, D. (2017). Effects of a multimedia enhanced reading buddies program on kindergarten and Grade 4 vocabulary and comprehension. *Journal of Educational Research*, 110(4), 391-404.
- *Simpson, L. A. y Bui, Y. (2017). Reading Buddies: A Strategy to Increase Peer Interaction in Students with Autism. *Intervention in School and Clinic*, 53(1), 44-49.
- Soler, R. M., y Guilera, M. (2006). Las agrupaciones escolares, ¿por qué se replantean? *Aula De Innovación Educativa*, 149, 51-54.
- *Theurer, J. L. y Schmidt, K. B. (2008). Coaching Reading Buddies for Success. *Reading Teacher*, 62(3), 261-264.
- Torrents, T. y Sogas, S. (2001). *Los padrinos de leer*. Graó.
- *Wang, X. C., Christ, T., Chiu, M. M. y Strelakova-Hughes, E. (2019). Exploring the Relationship between Kindergartners' Buddy Reading and Individual Comprehension of Interactive App Books. *Aera Open*, 5(3).

