

«Llegim en parella», un programa de tutoria entre iguals, amb alumnes i famílies, per a la millora de la competència lectora

David Duran Gisbert
Universitat Autònoma
de Barcelona

L'article presenta «Llegim en parella», un programa educatiu que utilitza la tutoria entre iguals (amb alumnes i famílies) per a la millora de la competència lectora. La tutoria entre iguals és un mètode d'aprenentatge cooperatiu basat en la creació de parelles, en les quals, fent de tutor o de tutorat, tots dos membres aprenen a través d'un guió d'interacció estructurat. L'article comenta les bases conceptuals del programa (tutoria entre iguals, implicació familiar i competència lectora), en fa una descripció detallada i en presenta uns primers resultats en una escola de primària.

Paraules clau: tutoria entre iguals, aprenentatge cooperatiu, implicació familiar, competència lectora.

«Llegim en parella», a peer tutoring programme, with pupils and family involvement, for improving reading skills

The article presents «Llegim en parella», a peer tutoring programme (with students and families) for improvement of the reading comprehension. Peer tutoring is a cooperative learning method based on the creation of pairs, where each person makes a role –tutor or tutee– and both learn through a structured script of interaction. The article comments on the conceptual bases of the programme (peer tutoring, family involvement and reading comprehension), describes it in detail and displays first results of use in a primary school.

Keywords: peer tutoring, cooperative learning, family involvement, reading skills.

Fonamentació
conceptual
de «Llegim
en parella»

«Llegim en parella» és un programa educatiu, impulsat pel Grup d'Aprenentatge entre iguals de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, que combina tres elements: la tutoria entre iguals, la implicació familiar i la comprensió lectora.

Tutoria entre iguals, un mètode d'aprenentatge cooperatiu

La interacció entre alumnes, estructurada degudament –com fan els mètodes d'aprenentatge cooperatiu (Monereo i Duran, 2001)–, és un motor d'aprenentatge significatiu. A través d'una interacció estructurada pel professor, els alumnes s'ofereixen ajudes pedagògiques, en interaccions que permeten l'ajust i la personalització. Que els alumnes aprenguin a cooperar és també un aprenentatge funcional, perquè constitueix una competència clau per a la societat democràtica del co-

cional de primer ordre per a l'educació inclusiva, ja que no només reconeix les diferències entre els alumnes, sinó que en treu un profit pedagògic, perquè les converteix en positives (Ainscow, 1991).

Els mètodes d'aprenentatge cooperatiu són dissenys didàctics que es proposen convertir les interaccions entre alumnes (o treball en grup) en oportunitats d'aprenentatge, a través de la creació de la interdependència positiva (o treball en equip). La tutoria entre iguals és un mètode d'aprenentatge cooperatiu basat en la creació de parelles d'alumnes, amb una relació asimètrica (derivada de l'adopció del rol de tutor i de tutorat, respectivament), amb un objectiu comú, conegut i compartit (com ara l'adquisició d'una competència curricular), que s'assoleix a través d'un marc de relació planificat pel professor.

La tutoria entre iguals és àmpliament utilitzada en molts països (sota la denominació de *peer tutoring*), en tots els nivells educatius i àrees curriculars, i recomanada per experts en educació –com ara l'Agència Europea per a l'Educació Especial o la UNESCO (Topping, 2000)– com una pràctica altament efectiva per a una escola per a tothom. Alguns autors la situen entre les deu pràctiques efectives (Walberg i Paik, 2000) o com un recurs que, combinat amb altres, és qualificat com «la forma d'instrucció més efectiva» (Madden i altres, 1991, p. 594).

Podem trobar experiències de tutories entre alumnes de diferents edats (conegudes com a *cross-age tutoring*), en les quals, lògicament, l'alumne tutor és el més gran. Però també trobem tutories amb alumnes de la mateixa edat, *same-age tutoring*, menys complicades d'organitzar. Segons el caràcter fix o intercanviable del rol de tutor i de tutorat, podem distingir entre tutories de rol fix i tutories recíproques, en les quals tutor i tutorat intercanvien periòdicament el seu paper.

Al nostre país, també hi trobem cada dia més experiències d'usos de la tutoria en l'ensenyament obligatori. S'han dissenyat materials, fins ara centrats en l'ensenyament i l'aprenentatge del català (Duran, Torró i Vilar, 2003) i el castellà (Duran i Vidal, 2004). Les múltiples i variades experiències que se n'han derivat, ens permeten veure que no només n'aprèn l'alumne tutorat –per l'ajuda permanent i personalitzada que rep del seu company tutor–, sinó també el tutor, perquè ensenyar és la millor manera d'aprendre (Duran i Monereo, 2005).

Implicació familiar en tasques escolars

El segon component del programa és el suport familiar a la lectura. La literatura científica ha fonamentat suficientment la influència que la implicació activa de les famílies té sobre l'èxit escolar dels seus

fills i filles. Martínez (1992) revisa els estudis sobre la temàtica i conclou que, quan les famílies participen activament en el centre escolar, els seus fills incrementen el rendiment acadèmic i, a més, el centre millora la qualitat de l'ensenyament.

Aquesta influència positiva ha portat els centres escolars a realitzar grans esforços per crear bons mecanismes de comunicació i formes de participació variades, que sovint han hagut de salvar obstacles, alguns dels quals eren provinents de la mateixa escola i alguns altres derivats del fet que la família sigui l'única institució educativa en la qual els adults no reben formació específica (Maíquez, Rodríguez i Rodrigo, 2004). En aquest sentit, sembla urgent donar recursos a les famílies en estratègies d'estimulació i acompanyament dels seus fills en l'aprenentatge i en els estudis, sabent, a més, que l'eficàcia de la col·laboració entre la família i l'escola prové no només del suport que els alumnes reben dels professors i de les famílies, sinó sobretot de la continuïtat que perceben entre els objectius educatius proposats en l'àmbit escolar i el familiar (Martínez, 2004).

En aquesta línia, les escoles han anat enriquint el ventall de possibilitats de participació a la llar oferint la possibilitat que les famílies donin suport als aprenentatges escolars dels seus fills des de casa, que els pares comparteixin el rol de mestre (Oliva i Palacios, 1998). Wolfendale i Topping (1996) recullen treballs que mostren la influència positiva sobre el rendiment escolar que té la col·laboració de membres de la família (pares, avis o germans) que acompanyen els aprenentatges des de casa.

Per tant, formar famílies en l'ús d'una estructura d'interacció, basada en materials específics, que permetin que els pares o les mares puguin aprendre amb els seus fills o filles en connexió amb les competències bàsiques escolars, pot ser altament interessant. Podem trobar exemples de tutories familiars en l'àmbit de la lectura (Topping i Hogan, 1999), les ciències o les matemàtiques (Topping i Bramford, 1998) o, fins i tot, interessants pràctiques en l'ús de la tutoria entre iguals (entre pares i fills) per millorar la lectura, en contextos interculturals, en els quals l'adult ensenya la llengua familiar i l'infant, la llengua de l'escola (Gregory, 1996).

Competència lectora

Llegir és un procés d'interacció entre el lector i el text, a partir del qual el lector intenta satisfer els objectius que guien la seva lectura (Solé, 1992). Aquesta definició implica l'existència d'un lector com a subjecte actiu, que construeix el significat del text en funció dels seus

coneixements previs i dels seus objectius de lectura. A més, sosté que, exceptuant situacions molt determinades, la lectura implica comprendre el text escrit. La comprensió lectora se situa, doncs, al cor de la lectura i esdevé un procés en el qual intervé tant el text (amb la seva forma i contingut), com el lector (amb les seves expectatives i els seus coneixements previs). Aquesta concepció cal complementar-la amb una orientació sociocultural (Cassany, 2006) que insisteix en el fet que llegir és una pràctica cultural inserida en una comunitat particular, que és compartida tant per l'autor com pel lector.

Les estratègies que cal ensenyar perquè els alumnes aprenguin a comprendre textos abasten, segons Solé (1992), els aspectes següents: comprendre els propòsits de la lectura; activar i aportar els coneixements previs; centrar-se en les informacions essencials; avaluar la consistència entre el contingut del text i els seus coneixements previs; recapitular i autointerrogar-se per comprovar la comprensió, i, finalment, elaborar inferències, com ara interpretacions, hipòtesis o prediccions i conclusions. En aquest darrer aspecte, entenem que hi tenen cabuda les propostes de Cassany (2006) per fomentar una comprensió crítica explorant el món de l'autor, analitzant el gènere discursiu i establint prediccions.

El programa «Llegim en parella» intenta crear situacions de comprensió lectora autèntiques, a l'estil de PISA, presentant textos reals, extrets de l'entorn de la vida quotidiana de l'alumnat. Els textos, que es presenten en els fulls d'activitat són seleccionats seguint tres criteris: varietat de formats, complexitat adequada per a l'edat (una mica per sobre del nivell general de comprensió lectora dels alumnes tutorats) i continguts potencialment interessants amb unitat de significat.

Tot i que, com es veurà, els fulls d'activitat són inicialment confeccionats pel professorat, ben aviat s'estimula l'alumnat a aportar textos i, finalment, es demana als alumnes tutors que elaborin fulls d'activitat per a les parelles respectives.

L'estructura protolípica del full d'activitat consta de tres apartats. En el previ, abans de llegir, es formulen preguntes que ajudin a explorar les característiques del text (format, títol, estructura, procedència...); a fer hipòtesis o prediccions del contingut, i a activar els coneixements previs (i les possibles dificultats). Tot plegat, amb l'objectiu de predisposar motivacionalment per a la lectura i per establir llaços de significació amb el text.

Durant la lectura, tutor i tutorat seguiran el mètode de lectura en parella PPP (*Pause, Prompt & Praise*), que més endavant presentarem. Després de llegir, es formulen preguntes o activitats de comprensió lectora, amb formats variats, que promouen una reflexió sobre les hipòtesis inicials i les dificultats; faciliten la identificació d'idees principals,

intencionalitat de l'autor i descobriment de lèxic. Les preguntes o activitats, tot i incloure'n alguna que requereix la simple recuperació d'informació, estimulen sobretot la interpretació i la reflexió.

Aquest tipus d'activitat de lectura compartida o en parella facilita també el desenvolupament de la competència oral, perquè crea situacions comunicatives en què els alumnes aprenen a reflexionar sobre l'ús de la llengua (Vilà, 2002). Els intercanvis orals que es produeixen dins de les parelles, amb l'estructura d'interacció facilitada pel professorat, facilita el raonament i la pràctica d'estratègies comunicatives i de recursos lingüístics, així com el desenvolupament d'una escolta activa i cooperativa.

Descripció del programa «Llegim en parella»

Objectius del programa «Llegim en parella»

«Llegim en parella» és un conjunt de materials que conforma un programa educatiu que fa ús de la tutoria entre iguals –a l'escola, entre alumnes, i a casa, entre l'alumne i un familiar– per a la millora de la lectura i la comprensió lectora a primària. Aquests materials han de permetre que, amb l'apropiació als interessos i als contextos propis, els centres escolars puguin fàcilment (autònomament o amb un assessorament mínim) generar actuacions innovadores que facilitin els objectius següents:

- Posar metodologies inclusives a l'abast del professorat. L'aprenentatge cooperatiu, i la tutoria entre iguals en particular, permet viure la diversitat com un valor positiu: és gràcies a la diferència (en aquest cas entre tutor i tutorat) que aprenem.
- Desenvolupar noves didàctiques per a l'ensenyament del català. La tutoria entre iguals i el suport familiar poden complementar les actuacions d'ensenyament i aprenentatge de les competències lingüístiques, facilitant espais d'ajuda personalitzada amb alts nivells d'interacció oral.
- Millorar la competència lectora, i especialment la comprensió lectora, de l'alumnat. El treball sistemàtic de les estratègies de comprensió lectora pot facilitar el repte que tot l'alumnat assolixi destreses essencials per a la vida, en disposar d'un nivell suficient de capacitat lectora que li permetrà seguir aprenent.
- Fomentar la capacitat de cooperació entre l'alumnat. Més enllà de cooperar per aprendre, la mateixa cooperació és, en si mateixa, una competència valuosa, perquè desenvolupa habilitats socials i actituds bàsiques per a la vida democràtica i esdevé una competència clau en la societat del coneixement.
- Potenciar la implicació de les famílies en les tasques escolars. Es pretén que els centres enriqueixin el ventall d'oportunitats de

participació familiar a l'escola, oferint la possibilitat que els pares i les mares, després d'una breu formació, facin de tutors de lectura dels seus fills o filles des de la llar.

Creació de les parelles i formació prèvia d'alumnat i de famílies

Tot i que en algun cas pot ser convenient crear les parelles durant la formació prèvia –que comentarem després–, serà generalment el professorat qui constituirà les parelles d'alumnes, com a primer pas per a la realització del programa. Si bé els criteris per a la constitució de les parelles han d'ajustar-se al context de l'escola, comentarem algunes orientacions que poden ser d'utilitat per tal de fer que aquest pas sigui com més senzill millor.

Si optem per un format de tutoria entre iguals amb alumnes de diferents edats o cursos, els estudis revisats recomanen que la diferència de coneixements o competències entre tutor i tutorat no sigui excessivament gran i manlevi oportunitats al tutor d'aprendre ensenyant. S'aconsella que els tutors siguin d'un màxim de dos cursos superiors.

Tant si l'aparellament es fa utilitzant les qualificacions de l'àrea de llengua, com si es fa a partir dels resultats d'una prova expressa de competència lingüística, cal propiciar una «distància» entre tutor i tutorat similar al llarg del conjunt de parelles. Per fer-ho, convé tenir en compte que l'alumne amb una qualificació més alta de cada grup s'aparelli amb el seu homònim de l'altre grup. És a dir, el tutor que en sap més, amb el tutorat que en sap més, i així successivament. Si optem per la tutoria entre iguals amb alumnes d'un mateix curs, seguirem la mateixa orientació. A més, amb alumnes del mateix curs, tenim la possibilitat de crear tutories de rol recíproc, en les quals tutor i tutorat alternen els papers a cada sessió, o bé cada setmana, per exemple. En aquest cas, el de la tutoria recíproca, convé crear les parelles de manera que els components tinguin un nivell de competència com més semblant millor.

Respecte a la formació de les parelles en el context familiar, pel seu caràcter voluntari, voldríem fer un parell de suggeriments. En primer lloc, entenem que l'escola haurà de fer un esforç creatiu per donar a conèixer el programa i els seus avantatges al conjunt de les famílies, però especialment a aquelles que en poden treure més profit. Lògicament, aquestes no seran les famílies que ja estimulen els seus fills de forma natural amb propostes culturals i educatives i que, d'entrada, poden ser les que més fàcilment es mostrin receptores quan es proposi el

programa. Creiem que mostrar que alumnes de l'escola fan també el paper de tutors pot animar els familiars menys predisposats a sentir-se capaços d'actuar com a tutors de lectura. Finalment, entenem que cal tenir una perspectiva àmplia pel que fa al tutor familiar. Els tutors familiars poden ser mares o pares; avis o àvies; germans més grans..., uns altres parents (cosins, oncles o ties...) o també personal de suport familiar.

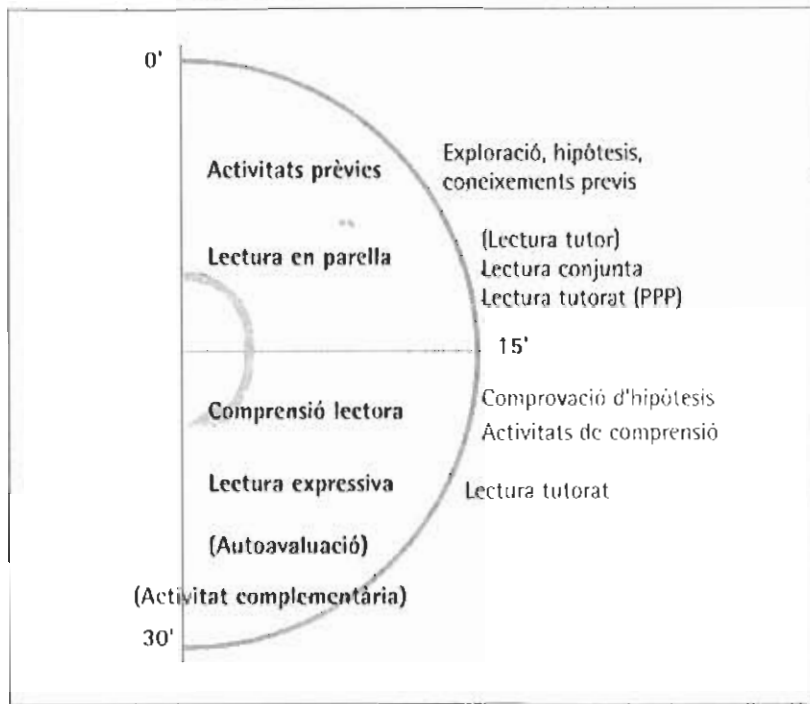
La recerca sobre tutoria entre iguals ha demostrat que, com més estructurada és la interacció entre tutor i tutorat, com més tancat és el guió que regula el que ha de fer cada membre de la parella, més bons són els resultats (Topping i Ehly, 1998). Conscients d'això, el programa «Llegim en parella» opta per un marc de relacions entre el tutor i el tutorat altament estructurat, la qual cosa assegura que, en tot moment, tots dos membres de la parella saben què han de fer. Aquest marc estructurat requereix, però, una inversió més gran en la formació prèvia dels membres de la parella. Caldrà que dediquem unes quantes sessions, abans de començar a treballar en parelles, a assolir les habilitats bàsiques que requereix el desenvolupament dels rols respectius.

Estructura d'activitats per sessió i fulls d'activitat

Un cop acabades les sessions de formació prèvia, comencen les sessions de tutoria entre iguals. Malgrat que es poden prendre unes altres decisions, el programa «Llegim en parella» opta per dues sessions setmanals de trenta minuts durant un trimestre. En el gràfic següent, s'hi representa l'organització d'activitats per sessió. Cal insistir un cop més que l'important és l'existència d'una estructura clara que permeti que tutor i tutorat sàpiguen en tot moment què han de fer. Aquesta estructura pren, durant les primeres sessions, un format rígid, com si es tractés d'una petita rutina. Un cop els membres de la parella han après a fer les tasques que es deriven dels rols respectius, se'n fomenta un ús més lliure i creatiu i se'ls traspasarà la possibilitat de prendre decisions sobre l'ajustament del temps que dediquen a cada activitat.

A l'inici de la sessió, el professor repartirà el full d'activitats, text breu a partir del qual es plantegen tasques de comprensió lectora. A l'annex, n'hi trobareu un exemple. Habitualment, el full d'activitats es reparteix entre els alumnes tutorats, els tutors el reben en la sessió anterior perquè se'l puguin preparar. En el primer quart d'hora, l'activitat gira entorn de la lectura. En un primer moment, es demana a la parella que s'interrogui sobre les característiques del text que té al davant (format, títol, estructura, procedència...); que escrigui una hipòtesi o una predicció del contingut i que pensi què sap respecte al contingut i

Gràfic 1. Activitats per sessió



què no (anticipant possibles problemes amb què es pot trobar). Es tracta, doncs, que la parella activi els seus coneixements previs del tema.

En les primeres sessions –o quan es treballi amb un text molt complex–, i per això ho indiquem entre parèntesis, el tutor pot fer una primera lectura del text, actuant com a model. A continuació, tots dos alumnes llegeixen el text en veu alta; el tutor en marca la velocitat, la pronúncia i l'entonació. Després, llegeix l'alumne tutorat i el tutor empra el procediment PPP (*Pause, Prompt & Praise*), que nosaltres hem traduït per *pausa, pista i premi*. Aquesta tècnica de lectura en parella (Whendall i Colmar, 1990) consisteix a fer notar l'error al tutorat, esperar uns quants segons perquè ell mateix el corregeixi i, si no és així, oferir una pista –o diverses– o, finalment, l'opció correcta. Sempre finalitza amb un reforç social positiu per part del tutor: una frase de suport o un gest d'encoratjament. Aquest procediment és senzill, però cal assegurar-se que el tutor dóna prou temps al tutorat perquè trobi la resposta correcta per ell mateix. En algunes sessions, la lectura de l'alumne tutorat pot ser enregistrada en casset per veure'n l'evolució.

Al quart següent, les activitats se centren en la comprensió del text. Després de reflexionar sobre si s'ha complert la hipòtesi inicial o no, el tutor ajuda a descobrir (sovint per la informació de context) les paraules desconegudes, que ell prèviament ha preparat; se n'assenyalen les idees principals i es realitzen unes activitats de comprensió a un nivell diferent de dificultat. N'hi ha alguna que requereix recuperar informació que es troba al text, però les més interessants fan necessària la interpretació (inferir respostes a partir de les informacions parcials que ofereix el text) i, finalment, algunes posen en joc la reflexió de parella que ha d'analitzar o valorar informacions que no apareixen en el text.

Aquests fulls serveixen d'exemple als alumnes tutors, perquè, un cop familiaritzats amb els formats, les característiques dels textos i la varietat d'activitats proposades per a les diferents tasques, siguin ells mateixos qui elaborin materials similars que, prèvia supervisió per part del professor, seran utilitzats a l'aula. Els fulls d'activitat elaborats pels mateixos tutors augmenten el grau de motivació de l'alumnat i, sobretot, permeten un ajust més precís a les característiques i/o a les necessitats de cadascun dels alumnes tutorats.

Tornant a l'estructura de la sessió de «Llegim en parella», els últims minuts es dediquen a la lectura expressiva. En aquest cas, després d'haver assolit un coneixement profund del significat del text, el tutorat el llegeix en veu alta i per darrera vegada. La plena comprensió l'ajudarà a fer-ne una lectura més expressiva i natural, ajustant l'entonació, apropiant-se del text i enriquint, en definitiva, el significat de la lectura en veu alta. És un bon moment perquè el tutor faci adonar el tutorat dels seus progressos i el reforci per l'esforç que ha fet.

L'estructura de la sessió acaba amb dos blocs que estan posats entre parèntesis perquè no tenen lloc cada vegada: l'un és l'autoavaluació de la parella –que es farà en els darrers minuts cada quatre sessions o quinzenalment– i l'altre és l'activitat complementària –que entrarà en joc només quan les parelles ho decideixin, bé perquè els sobra temps (en el cas de l'aula) o bé perquè volen allargar la sessió (en els cas de la tutoria en família).

Fot i que hem fet referències a la funció del mestre o de la mestra durant les sessions de tutoria entre iguals, val la pena recordar que aquesta organització de l'aula li permet, justament, dur a terme aquelles actuacions que poden fer-se amb més dificultat amb una gestió tradicional de l'aula. Així, podrà ajudar immediatament aquells alumnes o parelles que ho sol·licitin; tenir l'oportunitat d'escoltar com l'alumnat s'enfronta a tasques escolars; fer observacions i registres per a l'avaluació continuada i fer adonar els alumnes tutors dels aprenentatges curriculars que estan assolint, gràcies al fet d'ensenyar al seu company tutorat.

criteris i activitats per a l'avaluació de l'alumnat

L'avaluació del progrés de l'alumnat s'ha de valorar des de la combinació de diferents fonts. A més de les que vulgui incorporar el professorat, suggerim:

- *Avaluació inicial:* a l'inici del programa, es passa a tots els alumnes una prova de coneixements de català per saber el nivell real de competència lingüística. Suggerim una prova simple, similar a un full d'activitat. La comparació amb el resultat d'una prova final ens pot permetre conèixer l'evolució de cada alumne.
- Seguiment de la *pauta d'autoavaluació en parella*. Quinzenalment, com s'ha dit, la parella d'estudiants valora el progrés acadèmic dels dos components. Ajudats per una pauta, els dos alumnes es posen d'acord sobre la necessitat de millorar o l'estat satisfactori en diferents aspectes de lectura i comprensió lectora. També es valora l'actuació de l'alumne tutor.
- Observacions de les parelles a través del *registre d'observacions*. El professorat observa l'actuació de la parella ajudat del registre d'observacions en el qual s'anoten dades referides a la parella, a l'alumne tutor i al tutorat.
- *Fulls d'activitats* elaborats pels alumnes tutors. Un cop els alumnes han vist prou exemples de fulls d'activitats, es demanarà als alumnes tutors que n'elaborin almenys dos per treballar a l'aula amb la parella.
- *Prova final*. Al llarg de les sessions del programa, poden utilitzar-se les activitats d'algunes sessions com a avaluació de seguiment o formativa. Així mateix, un full d'activitats resolt de forma individual i situat al final del conjunt de sessions pot servir-nos per veure el progrés de cada estudiant en relació amb els resultats obtinguts en la prova inicial.
- *Portafoli d'alumnes*. En acabar les sessions de tutoria, els alumnes hauran de presentar un dossier que reculli els fulls. Cal que hi figurin les explicacions addicionals del tutor i les activitats acabades a casa pel tutorat.
- *Informació provinent de la tutoria familiar*. Per a aquells alumnes que han fet també el programa a casa, la informació disponible (recollida en la sessió de seguiment de famílies i en la final) ha de constar en les qualificacions globals de l'activitat.

Durant el curs 2005-2006, hem posat en marxa una prova pilot de «Llegim en parella» al CEIP Riera de Ribes, amb alumnes del cicle superior. Amb la intenció de crear situacions variades, en el segon trimestre s'han

constituït parelles entre alumnes de diferents edats (sisè i cinquè) i de la mateixa (dins de cada curs), amb rols fixos. En el tercer trimestre, alumnes de cinquè han estat aparellats buscant el nivell més pròxim de competència lingüística, amb el fi de crear parelles de rol recíproc.

A l'espera dels resultats en mesures de comprensió lectora, autoimatge com a lector i satisfacció amb l'ajut pedagògic, ens agradaria comentar uns primers resultats obtinguts a partir dels qüestionaris de valoració que fan alumnes i famílies, així com entrevistes amb les mestres implicades.

Pel que fa als alumnes, coincideixen a assenyalar que participar en l'activitat els ha servit, a nivell curricular, per millorar la pronunciació i l'entonació durant la lectura i per comprendre millor els textos. En un nivell relacional, destaquen l'empatia, la comunicació amb els companys i el reconeixement dels propis errors. I, en comparació amb altres estones de classe, els alumnes manifesten que han aprofitat més el temps.

Al final del trimestre, la majoria d'alumnes tutorats s'han adonat que poden aprendre d'un company: «Els companys també saben moltes coses», «T'ensenyen, t'ajuden». En relació amb l'ajut docent, n'hi ha alguns que diuen: «El mestre també m'ajuda, però no sempre quan toca, perquè hi ha uns altres nens a la classe». La relació un a un que permet establir la tutoria entre iguals pot crear un clima de confiança «Em sentia segura, que no passaria res», que facilita l'aprenentatge «M'ha servit per saber llegir millor que abans».

Els alumnes tutors també tenen consciència d'aprenentatge, ja des dels moments previs a la interacció amb els companys: «Preparant el full d'activitats, trobes paraules i coses que no entens o que entens i no saps explicar i, quan les busques al diccionari o les prepares, n'aprens». Fins i tot en la preparació, n'hi ha que actuen des d'una perspectiva clarament instructiva: «T'has de preparar molt la teva feina i has de fer sentir al teu tutorat que saps sobre el tema i que és interessant, encara que no ho sigui, perquè s'ho aprengui millor». Sens dubte, desenvolupar un rol de mediador –de mestre del seu company– és el que més destaquen els alumnes tutors: «Sentir com se senten els professors». La majoria en tenen una vivència altament positiva: «És molt divertit fer de mestra, m'ha agradat molt». Però no tothom: «El que menys m'ha agradat ha estat que el tutorat no fes els deures, quan jo cada dia em preparava els fulls d'activitat». En tot cas, els tutors s'han posat a la pell dels mestres: «Ara ja sé com se sent la meua mestra quan no li fem cas», cosa que pot permetre que tinguin lloc uns canvis ben interessants en les actituds respecte a l'escola.

Més de la meitat de les famílies dels alumnes participants s'han implicat en el programa. En la seva opinió, recollida en un qüestionari contestat per la pràctica totalitat d'aquestes, els fills i les filles han mi-

l·lorat en pronunciació i entonació, en comprensió lectora, en control del temps i en detecció d'errors. Alguns familiars reconeixen que ells mateixos han après a llegir millor. N'hi ha que han hagut de fer un gran esforç per posar-se al nivell de lectura del seu fill, especialment aquells que no tenen el català com a llengua habitual. En aquest sentit, una mare diu: «He pogut fer una bona pràctica llegint amb el meu fill, perquè jo no conec bé el català i així he millorat».

Però, sobretot, les famílies coincideixen a assenyalar que el programa els ha permès conèixer millor el seu fill o la seva filla, en tant que estudiant, a través d'un marc acadèmic estructurat a casa que, alhora, ha propiciat l'establiment d'un espai de comunicació que, en molts casos, ha millorat la relació entre pares i fills, tot compartint temps i dialogant tranquil·lament. Una mare escriu: «La meua filla i jo, a partir dels textos dels fulls d'activitat, hem parlat de temes amb un grau de complexitat que, sense els textos, no hauria pogut produir-se».

El fet d'aproximar-se al seu fill o filla compartint la capacitat mediatadora amb els mestres, fent de tutor de lectura, ha permès que les famílies «entenguin més els mestres». Un pare escriu: «Aquesta experiència m'ha donat l'oportunitat de conèixer com s'aprèn i, així, m'he identificat més amb la mestra».

Cal dir que, malgrat la important implicació familiar en termes quantitius, la qualitat de la participació no ha estat tan satisfactòria, de manera que són poques les famílies que han fet les dues sessions setmanals durant el trimestre. No és fàcil canviar dinàmiques quotidianes per tal de trobar temps per realitzar aquest tipus de tasques.

Les mestres implicades directament en el programa manifesten que la pràctica comentada ha permès conèixer i experimentar la tutoria entre iguals, com un recurs metodològic que enriqueix el repertori instructiu del centre i el capacita millor per utilitzar positivament la diversitat. A més, emprar les diferències entre els alumnes i la capacitat que tenen aquests d'oferir-se ajuda mútua per a l'aprenentatge facilita el desenvolupament de la cooperació entre l'alumnat. També constaten que han augmentat les oportunitats d'ús oral del català a les aules i als contextos familiars. I, finalment, han enriquit el ventall de possibilitats d'implicació familiar, afegint-t'hi l'oportunitat que les famílies, des de casa, puguin donar suport a l'activitat escolar dels seus fills i filles.

AINSCOW, M. (1991): *Effective schools for all*. Londres. David Fulton Publishers.
DURAN, D.; MONEREO, C. (2005): «Styles and Sequences of Cooperative Interactions in Fixed and Reciprocal Peer Tutoring». *Learning and Instruction*, núm. 15, p. 179-199.

DURAN, D.; TORRÒ, J.; VILAR, J. (2003): *Tutoria entre iguals, un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat*. Barcelona. ICE-UAB.
DURAN, D.; VIDAL, V. (2004): *Tutoria entre iguals. De la teoria a la pràctica*. Barcelona. Graó.
CASSANY, D. (2006): *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona. Empúries.
COHEN, P.; KULIK, J.; KULIK, C. (1982): «Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings». *American Educational Research Journal*, núm. 19, 2, p. 237-248.
GREGORY, E. (1996). «Learning from the Community: a family literacy project with Bangladeshi-origin children in London», a S. WOLFENDALE, S.; TOPPING, K.: *Family Involvement in Literacy*. Londres, Cassell.
MADDEN, N. i altres (1991): «Success for all», *Phi Delta Kappan*, núm. 72, p. 593-599.
MÁIQUEZ, M. L.; RODRÍGUEZ, G.; RODRIGO, M. J. (2004): «Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 27 (4), p. 403-406.
MARTÍNEZ, R.-A. (2004): «Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 27 (4), p. 425-435.
MARTÍNEZ, R.-A. (1992): «La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares». *Bor-dón*, núm. 44 (2), p. 171-175.
MONEREO, C.; DURAN, D. (2001): *Entramots. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona. Edebé.
OLIVA, A.; PALACIOS, J. (1998): «Familia y escuela: padres y profesores», a RODRIGO, M. J.; PALACIOS, J.: *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza Editorial.
RITCHEN, D.; SALVANIK, L. (2003): *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen. Hogrefe & Huber Publishers.
SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
TOPPING, K. (2000): *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Ginebra. UNESCO.
TOPPING, K.; BRAMFORD, J. (1998): *Parental Involvement and Peer Tutoring in Mathematics and Science: Developing Paired Maths and Paired Science*. Londres. Fulton.
TOPPING, K.; EHLI, S. (1998): *Peer-Assisted Learning*. Nova Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
TOPPING, K.; HOGAN, J. (1999): *Read On: Paired Reading and Thinking video resource pack*. Londres. BP Educational Services.
VILÀ, M. (2002): «Habl·lar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 111, p. 18-22.
WALBERG, H.; PAIK, S. (2000): *Effective educational practices*. Ginebra. International Academy of Education.
WHENDALL, K.; COLMAR, S. (1990): «Peer Tutoring in Low-progress Readers Using Pause, Prompt and Praise», a FOOT, H.; MORGAN, M.; SHUTE, R.: *Children helping children*. Chichester. John Wiley and Sons.
WOLFENDALE, S.; TOPPING, K. (eds.) (1996): *Family Involvement in Literacy: Effective Partnerships in Education*. Londres. Cassell.

Annex 1. Exemple de full d'activitat

Full d'activitat

Abans de llegir...

Què és un article d'opinió? On els podeu trobar? Els llegiu? De què us sembla que tractarà el text? Ens donarà una informació o una opinió? Sabríeu definir la paraula *moda*?

L'ARTICLE DE BUTXACA

La moda d'estar prim

Què és la moda? D'una manera senzilla i entenedora, podem dir que la moda és allò que és més freqüent. Encara que habitualment en parlem sobretot quan fem referència a la manera de vestir-nos, pot aplicar-se a qualsevol altra cosa que fem: pentinar-nos d'una determinada manera, fer-nos pírcing, llegir un tipus de llibre (de Harry Potter per exemple), escoltar un determinat cantant... En totes les èpoques hi ha moltes coses que d'una manera més o menys evident s'han posat de moda. En el nostre temps, n'hi ha una que està tenint un gran impacte i pràcticament és coneguda per tota la població: voler estar prim. Gairebé sense excepcions, tothom associa un cos prim amb un cos desitjable i atractiu, mentre que el contrari, estar més o menys grassonet, és vist de molt mal ull. És un exemple clar del que és una moda, ja que al capdavant fa unes quantes dècades era tot el contrari: els cossos considerats més bells tenien formes ben arrodonides gràcies a la presència de generoses capes de greix. El problema que planteja aquesta moda és que s'ha convertit en molt exigent, quasi tirànica. El qui no la segueix sembla estar condemnat a les pitjors de les desgràcies i al qui la segueix sovint



veu obligat a mantenir un pes per sota del que es considera normal i a fer sacrificis alimentaris innecessaris; i totes dues coses són una amenaça per a la salut. Així, doncs, potser és un bon moment per a recordar que les modes són tan sols tendències passatgeres i que, en tot cas, han d'estar al nostre servei i no nosaltres al seu servei.

Text: FRANCESC I. FOSSAS. Psicòleg
Il·lustració: JORDI VILADOMIG

Comprensió lectora

1. La vostra idea de «moda», coincideix amb la de l'autor?
2. A més de les diferents coses que l'autor ens diu que tenen a veure amb la moda, en sabríeu dir algunes més?
3. D'acord amb el text, digueu si les afirmacions següents són vertaderes o falses. Vosaltres hi esteu d'acord?
 - Gairebé tothom associa un cos prim a un cos desitjable i atractiu.
 - Les modes no canvien gaire i per això és important seguir-les.
 - Per aconseguir estar prim, s'arriba a fer coses que són una amenaça per a la salut.
4. Quina és la idea central de l'autor respecte a la moda? Què en penseu vosaltres?
5. Quina intenció té l'autor en donar-nos aquest missatge (fixeu-vos en la seva professió)?
6. És fàcil resistir-se a les pressions de la moda (ajudeu-vos de la il·lustració)?

Activitats complementàries

1. Sabíeu que ja la moda «d'estar prim» ha portat molts adolescents a patir una malaltia anomenada *anorèxia*? Què en penseu?
2. Creieu que seguïu la moda? Us agrada ser *fashion*?
3. Penseu que classifiqueu la gent segons el seu aspecte? Per fer-ho, us fixeu en alguna característica concreta del que està avui de moda?

Referències de l'autor

David Duran Gisbert

És professor del Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. Coordinador del Grup d'Aprenentatge entre Iguals de l'ICE de la UAB.

A/e: DavidDuran@uab.cat

Linies de recerca: aprenentatge entre iguals i educació inclusiva.

TÈCNiques D'APRENENTATGE I ESTUDI

Aprendre a l'escola

EDICIÓ REVISADA
I ACTUALITZADA

ARTUR NOGUEROL

Les propostes curriculars centrades en les competències bàsiques volen solucionar una de les causes dels problemes d'aprenentatge, la deficient articulació dels diferents continguts que constitueixen el programa d'una matèria: els procediments que cal dominar (com és el cas de la comprensió lectora posat en relleu per l'informe PISA) per poder accedir als diferents conceptes de la matèria. Aquest llibre ofereix les claus fonamentals per a l'ensenyament d'aquestes competències bàsiques transversals a tot el currículum: la introducció de les tècniques d'estudi i aprenentatge dintre de la programació de les activitats escolars. Una introducció que cal plantejar amb la fonamentació científica necessària i amb l'eficàcia desitjable.



Francesc Tàrraga, 32-34

08027 Barcelona (Espanya)

Tel.: (34) 934 080 464

graoeditorial@grao.com