

# Una experiència de tutoria entre iguals a Secundària, com a mètode instructiu per a la diversitat

David Duran

**Resum:** L'article es proposa posar a l'abast del professorat un mètode instructiu, la tutoria entre iguals, poc conegut entre nosaltres, però àmpliament estès en els contextos educatius anglosaxons sota el nom de *peer tutoring*. La tutoria entre iguals és un mètode d'aprenentatge cooperatiu, a través del qual un alumne (l'alumne tutor) aprèn ensenyant el seu company (l'alumne tutorat), que alhora aprèn per l'ajut personalitzat i permanent rebut. És un mètode, doncs, que treu profit pedagògic de les diferències entre alumnes i ens permet veure la diversitat no com un problema, sinó com un recurs. Després de presentar la mobilització de la capacitat mediatora de l'alumnat com un recurs efectiu per a l'escola inclusiva, es descriu una experiència de tutoria entre iguals en l'Ensenyament Secundari Obligatori i, finalment, es comenten alguns possibles inconvenients i la forma de minimitzar-los.

**Abstract:** The aim of this paper is to inform teachers about Peer tutoring, an instructional method rather unknown among us here, but more widely known in Anglo-Saxon contexts. Peer tutoring is a cooperative learning method by which, one student (the tutor) learns by teaching another student (the tutee), who also learns thanks to the personal and permanent help given. So, it's a method, that allows us to see differences not as a problem, but as a resource. Firstly, we take advantage of students mediating capacity as an effective resource for inclusive schooling, then we describe our experiences in secondary schools and, finally, we talk about some possible inconveniences and the way to minimize them.

**Descriptors:** Aprenentatge cooperatiu. Atenció a les diversitats. Tutoria entre iguals. Innovació educativa.

## «Com puc fer classe en una aula amb nivells de coneixements tan diferents?»

Aquest comentari, que els professors de Secundària sentim sovint, denota una concepció d'ensenyar i aprendre on el rol del mediador –l'intermediari entre l'activitat de l'alumne i el nou coneixement– està monopolitzat pel professor. Entès així, el professor es troba *sol davant del perill*, sol davant tot un grup d'alumnes, lògicament diversos. Diversos en tot. També en el nivell de competències o coneixements. Per tal d'equilibrar una mica el combat, el professor s'imagina que és davant d'un únic alumne *mitjà*, al qual ensenyarà en una mena de platònica relació un a un. Farà diàlegs (que

acabaran sent monòlegs o exposicions, perquè els alumnes en ser molts, no tenen gaire possibilitat d'expressar-se) i proposarà activitats (a resoldre individualment) per al *seu* alumne *imaginari*. Però la realitat –la diversitat de l'alumnat– s'imposarà indefectiblement i el professor fracassarà en el seu intent de simplificar allò que és complex i, segur, potencialment riquíssim.

El professor que en reservar-se el monopoli del paper de mediador es proposava en solitari ajudar a aprendre a tots i cadascun dels seus alumnes, veu que *no arriba* a tots ells. L'angoixa no poder atendre'ls individualment, observar-los o avaluar-los.

Davant d'aquesta realitat de fracàs de la concepció tradicional de l'ensenyament i l'aprenentatge, troba-

rem –i perdoneu la simplificació– dues grans tendències. Per una banda, el professorat que es resistirà a modificar les seves concepcions i que seguirà buscant una falsa sortida, que passarà per veure la diversitat de l'alumnat com un problema i la solució com l'*homogeneïtzació de l'aula*, a través d'anar *eliminant* del seu grup els considerats *diferents* (els alumnes amb *nee*, amb més dificultats, els d'un altre itinerari...), sense entendre que sempre tindrà una aula diversa, perquè afortunadament les persones som diferents.

Altres professors, en canvi, acceptaran la diversitat com una cosa no només natural, sinó fins i tot saludable. Reconèixer la diversitat de l'alumnat, optar per un ensenyament inclusiu, requereix disposar d'instruments variats que facilitin l'atenció a la diversitat de necessitats de l'alumnat. A la diversitat de l'alumnat caldrà respondre-hi amb diversitat de metodologies, i prestar especial atenció a aquelles que han estat dissenyades expressament per a les aules heterogènies. Cal que els professors aprenguem a fer ús d'aquests mecanismes que permetran que tots els alumnes de l'aula, amb independència de les característiques que presentin, siguin capaços d'aprendre el màxim, dins de les seves possibilitats.

A més, cal que aquest ventall ampli de metodologies a disposició del professorat –que el docent emprarà estratègicament en funció de les necessitats del seu alumnat– sigui com més ordinari millor (se sap que com més riques són les oportunitats educatives que oferim als alumnes dins del grup de companys, menys calen actuacions específiques); i com més natural millor (fent participar al centre i a les aules altres adults: professorat de suport, famílies, membres de la comunitat...).

### **Mobilitzar la capacitat medidora de l'alumnat**

Així doncs, una de les fonts de recursos ordinaris i naturals a explotar és la capacitat medidora de l'alumnat. Que els alumnes facin de mediadors –és a dir, que tinguin oportunitats d'ensenyar els seus companys– és un recurs ordinari, natural i inescotable (com les bones energies), que tot professor té a l'abast, en qualsevol aula. Cedir aquest paper als alumnes –que, com dèiem, ha estat tradicionalment reservat al professorat– permet entendre l'aula com una comuni-

tat d'aprenents, on l'important no és només l'ajut directe que el docent ofereix als seus vint-i-molts alumnes, sinó l'ajuda que ells es presten sota la seva planificació i supervisió.

Mobilitzar la capacitat medidora de l'alumnat, fer ús del *peer power* (poder dels companys, com alguns l'anomenen), ens permetrà, com a docents, no sols disposar d'un valuós recurs per a la nostra tasca educativa, sinó, a més, veure les diferències entre els alumnes com un element enriquidor.

Alguns autors sostenen (GOOD I BROPHY, 1997; o GÓMEZ, 1998) que en determinades ocasions –i després ens aturarem a caracteritzar-les–, els alumnes poden arribar a ser millors mediadors que els mateixos adults. Ho justifiquen dient que els alumnes són aprenents recents dels continguts, que utilitzen un llenguatge més directe i que comparteixen referents culturals i lingüístics. Però sobretot no se'ns escapa que el principal avantatge és que l'alumne pot fer de medidor a un sol company, en una relació un a un, mentre que el professor, com acabem de comentar, ha de repartir l'ajut entre tots els alumnes de l'aula.

És per això que, com a estratègia instruccional d'atenció a la diversitat, el treball cooperatiu o l'aprenentatge entre iguals ha estat assenyalat com un element de primer ordre pels autors defensors de l'escola inclusiva. Així, a nivell internacional (AINSCOW, 1991; THOUSAND, VILLA I NEVIN, 1994; o STAINBACK I STAINBACK, 1999) o al nostre país (GAVILÁN, 1997; ARRANZ, 2001; PUJOLAS, 2003; MONEREO, 2002), situen els mètodes d'aprenentatge cooperatiu com una part essencial de la reforma cap a l'escola per a tothom.

Tal com hem sostingut (MONEREO I DURAN, 2001), els mètodes d'aprenentatge cooperatiu es basen justament en l'heterogeneïtat dels alumnes, la necessiten. És una metodologia que no només reconeix la diversitat, sinó que en treu profit instruccional. Una metodologia, doncs, per a la diversitat. Les diferències entre els alumnes esdevenen un element positiu que facilita l'aprenentatge. De fet, sense diferències entre alumnes no es pot fer aprenentatge cooperatiu. La diversitat, fins i tot la de nivells de coneixements, que tant molesta l'ensenyament tradicional i homogeneïtzador, és vista com una cosa positiva que juga a favor de la tasca docent, amb la finalitat que cada alumne aprengui dels altres i se senti responsable tant del seu propi aprenentatge com de l'aprenentatge dels seus companys.

## La tutoria entre iguals, una pràctica efectiva per a l'educació inclusiva

La tutoria entre iguals (o tutoria entre alumnes) és un mètode d'aprenentatge cooperatiu basat en la creació de parelles, amb una relació asimètrica (un d'ells fa de tutor i l'altre de tutorat), 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.

Per a nosaltres, com a professors, pot resultar sobrer assenyalar que en la tutoria entre iguals no només aprèn l'alumne tutorat (per l'ajut permanent i ajustat que li ofereix el company tutor), sinó que l'alumne tutor aprèn tant o més, ja que com a docents sabem molt bé que ensenyar és la millor manera d'aprendre.

La tutoria entre iguals és àmpliament utilitzada en molts països (sota la denominació de *peer tutoring*), en tots els nivells educatius i àrees curriculars. Cal només clicar aquestes paraules angleses en un buscador d'internet, per copsar l'extensió de la pràctica en contextos educatius amb més experiència inclusiva. Com a mostra d'això, valgui el *nou model de tutoria entre iguals* promogut pel *Peer Research Laboratory* de la Universitat de Nova York que fa de la tutoria una estratègia instruccional central, integrada plenament en el dia a dia de la classe (GARTNER, 1992).

La tutoria entre iguals és recomanada per experts en educació (com la UNESCO<sup>1</sup> o l'Agència Europea per a l'Educació Especial) com una pràctica altament efectiva per a l'educació inclusiva. 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 *et al.*, 1991, 594).

Justament, la riquesa de pràctiques de la tutoria ha donat lloc a una àmplia gamma d'aplicacions. Sense ànim de classificar-les, podem fer una tipologia general en funció de dos criteris: l'edat dels components de la parella i la continuïtat del rol.

1. Hem fet una traducció al català del text *Tutoring* de Keith Topping, que forma part de les *Educational practices series*, que l'Acadèmia Internacional d'Educació promou en col·laboració amb la UNESCO. El llibret pot ser consultat a [www.ibe.unesco.org/international/Publications/EducationalPractices](http://www.ibe.unesco.org/international/Publications/EducationalPractices).

Respecte al primer, podem trobar tutories entre alumnes de diferent edat (*cross age tutoring*) o bé parelles de la mateixa edat o curs (*same age tutoring*). Tot i que és més simple, organitzativament parlant, la realització de parelles del mateix curs o grup classe, les experiències més abundants corresponen al primer tipus, segurament perquè en ser el tutor un alumne de més edat, té més similitud amb les característiques del professor.

Respecte al segon criteri, la continuïtat del rol, podem trobar tutories fixes i tutories recíproques (en les quals els rols de tutor i tutorat s'intercanvien periòdicament). Les segones podrien tenir un cert avantatge respecte de la fixa, ja que faciliten més la construcció conjunta de coneixements i, com que no hi ha rols duradors, podrien minimitzar alguns inconvenients potencials de la tutoria fixa, com ara la possible dependència de l'alumne tutorat o l'autoritarisme del tutor.

## Una experiència a Secundària: el crèdit variable «Ensenyar i aprendre»

La proposta pràctica de tutoria entre iguals que presentem pren la forma de crèdit variable i es concreta en l'àrea de llengua de l'Ensenyament Secundari Obligatori. Cal deixar clar, però, que totes aquestes decisions són modificables: la situació de tutoria que es crea podria incorporar-se periòdicament al crèdit comú i, per descomptat, podria haver-se plantejat per a qualsevol altra àrea curricular o etapa educativa. Així doncs, com a exemplificació, el professorat sabrà apropiarse'n i fer-ne un ús ajustat a les respectives condicions de treball i necessitats de l'alumnat. Pot trobar-se una àmplia explicació amb materials per a llengua catalana a Duran, Torró i Vilà (2003), i amb materials per a llengua castellana a Duran i Vidal (2004).

La primera posada en marxa del crèdit va tenir lloc a l'IES Can Puig i va ser recollida en el treball *Instantànies. Projectes per atendre la diversitat escolar*, que va merèixer el premi de Pedagogia Rosa Sensat 1997 (Monereo *et al.*, 1998). Durant el curs 1998-99, gràcies a una llicència d'estudis del Departament d'Ensenyament, vam posar en pràctica i avaluar el crèdit en dos nous centres de contextos diferents: l'IES de Celrà –rural– i l'IES de Sant Martí de Provençals –urbà. També vam voler variar la tipologia d'alumnat. Així, a Celrà els tutors eren alumnes no especialment brillants en llen-

gua catalana, però que aprenien ensenyant companys més petits, de 1r d'ESO, que també tenien dificultats en aquesta matèria. A Sant Martí, en canvi, els tutors eren alumnes de 4t d'ESO amb bons resultats en llengua catalana, que aprenien ensenyant alumnes de 3r.

Els resultats d'aquestes experiències (DURAN, 2000) i l'anàlisi dels materials –que més endavant comentarem– ens van fer pensar que la tutoria entre iguals (i en concret el CV *Ensenyar i aprendre*) constitueix un instrument extremadament útil per a l'atenció a la diversitat, basat en el poder de col·laboració entre alumnes i l'ús positiu de les diferències de nivell a l'aula.

El crèdit ha donat lloc a una tesi doctoral (DURAN, 2003), en la qual s'estudia la seva influència en alguns processos cognitius i relacionals a partir d'una aplicació en forma de tutoria fixa i recíproca (DURAN I MONEREO, 2003). A més, la investigació analitza la interacció i l'activitat conjunta que té lloc dins de les diferents parelles, fent emergir diferents patrons i estils interactius. Resulta especialment interessant l'emergència de tres seqüències d'interacció, més ajustades que el diàleg Inici-Resposta-Feedback (IRF), comunament acceptat per als intercanvis entre professors i alumnes. Aquestes seqüències (estructura col·laborativa o Inici-Cooperació-Avaluació i estructura tutorial o Inici-Resposta-Cooperació-Avaluació) situen la cooperació com l'element central per explicar l'aprenentatge entre iguals (DURAN I MONEREO, en premsa).

### 1. El CV «Ensenyar i aprendre» com a recurs per a la inclusió i d'ajut al canvi de concepcions docents

Si bé ja hem assenyalat que la tutoria entre iguals, en tant que mètode d'aprenentatge cooperatiu, és un potent instrument per a l'atenció a la diversitat perquè es tracta d'un recurs ordinari i natural que mobilitza la capacitat mediatra de l'alumnat i treu profit de les diferències de nivell de competència entre alumnes, també volem assenyalar la capacitat que té per ajudar a la millora docent des de la pràctica.

A continuació, assenyalarem algunes qüestions fonamentals en el canvi de rol i de la concepció tradicional de l'ensenyament i aprenentatge sobre les quals el CV *Ensenyar i aprendre* té una forta incidència:

- Com a tutors o tutorats, tots els alumnes poden aprendre, amb l'ajut adequat i respectant els seus coneixements previs i capacitats.

- Si potenciem la interacció social entre els alumnes, el professor té més disponibilitat per concentrar el seu suport en els casos individuals que més ho requereixen i, en conseqüència, fer més efectiu l'ajut docent.
- Amb una planificació correcta que mobilitzi la capacitat mediatra de l'alumnat, els alumnes poden ajudar-se entre si i aprendre els uns dels altres, en algunes ocasions més que de l'adult.
- Els alumnes aprenen més i millor quan prenen consciència dels seus processos d'aprenentatge, dirigint-los, creant els seus propis materials i avaluant-se a si mateixos.
- Un cop preparada la sessió, la tasca principal del professor es limita a mantenir la pressió del temps, el clima de treball i confiança i facilitar els ajuts individuals que se li demanen.
- Si les normes formen part dels rols necessaris per a les activitats i alhora traslladem el seu control als mateixos alumnes, els problemes de disciplina desapareixen.
- En una planificació com la que es proposa, la ràtio d'alumnes es relativitza i permet oferir una resposta individual a un nombre més gran d'alumnes, no només de la mitjana de crèdits variables, sinó fins i tot de la dels comuns.
- El diàleg que les parelles fan sobre les activitats permet l'aprenentatge i la metacognició (reflexió sobre els propis processos) i és una gran oportunitat perquè els docents vegin com pensen els seus alumnes.

En definitiva, l'actuació pràctica que es desprèn del treball amb la tutoria entre iguals mostra als docents que una altra gestió de l'aula és possible.

### 2. Un crèdit variable de reforç i d'ampliació

Tot i que en els darrers cursos els canvis curriculars a l'ombra de la LOCE han minvat considerablement el currículum variable, és difícil negar la importància de l'optativitat com a mecanisme d'atenció a la diversitat. En aquest sentit, la proposta que es presenta hi encaixa, amb l'ànim d'aportar, a més, una exemplificació d'una situació instructiva que per a uns alumnes serà de reforç –per als alumnes tutorats– i per a uns altres d'ampliació –per als alumnes tutors.

Per als tutorats és de reforç perquè es facilita l'assoliment dels aspectes fonamentals dels objectius de l'etapa, mitjançant una estratègia metodològica que complementa i diversifica les activitats dels crèdits comuns de l'àrea. Alhora, el mateix crèdit ha de servir perquè alumnes avantatjats en l'àrea de llengües ensenyin altres alumnes, en el benentès que per ensenyar un contingut cal prèviament dominar-lo profundament. En paraules de Sèneca, «ensenyant, s'aprèn». Per tant, els alumnes tutors hauran d'ampliar (recuperar, preparar, ampliar, aplicar en nous contextos...) els conceptes i els procediments de l'àrea per poder-los ensenyar.

Tornem a insistir que la concreció que es presenta adopta la forma de crèdit variable. Però fàcilment el professorat podrà imaginar altres usos més ajustats a les necessitats de cadascú: per exemple, integrat regularment en la dinàmica del crèdit comú. Per què no facilitar que al final de cada unitat els alumnes avantatjats aprofundeixin ensenyant els alumnes que han tingut més dificultats per assolir els objectius didàctics?

### 3. Formació inicial de l'alumnat

La recerca sobre tutoria entre iguals ha demostrat que com més estructurada és la interacció entre tutor i tutorat, com més tancat sigui el guió que regula el que ha de fer cada membre de la parella, millors són els resultats (COHEN, KULIK i KULIK, 1982; i TOPPING i EHLY, 1998). Conscient d'això el CV *Ensenyar i aprendre* opta per un marc de relacions tutor i tutorat altament estructurat, que assegura que en tot moment ambdós alumnes saben què han de fer.

L'opció per un marc estructurat, però, requereix una inversió més gran en la formació prèvia de l'alumnat. Caldrà que dediquem unes sessions, abans de començar a treballar en parelles, a l'assoliment de les habilitats bàsiques que requereix el desenvolupament dels rols respectius.

El nombre de sessions de la formació inicial pot ser variable, però la nostra experiència ens diu que tres sessions poden ser suficients. Els objectius d'aquestes sessions són conèixer les bases de la tutoria entre iguals; aprendre les activitats que estructuraran les sessions i practicar les que calgui; familiaritzar-se amb els materials d'ús; i, conèixer els companys i companyes amb qui formaran parella.

### 4. Creació de les parelles

Després de la formació inicial es crearan les parelles de treball. Els criteris per a la constitució de les parelles s'han d'ajustar al context en què es desenvolupa el crèdit. Tot i així, comentarem algunes orientacions que pensem que poden ser d'utilitat.

Si hem optat per un format de tutoria entre iguals amb alumnes de diferents edats o cursos (*cross age tutoring*), pot ser pertinent recordar que els estudis revisats (BAUDRIT, 2000) recomanen que la diferència de coneixements o competències entre tutor i tutorat no sigui tan gran que acabi fent que l'alumne tutor s'avoreixi. Es considera més important la diferència d'habilitats que no pas l'edat o el gènere. En aquest sentit, la nostra experiència ens faria suggerir que en cas d'optar pel format de màxima diferència d'edat dins la parella (un alumne de 4t d'ESO que fa de tutor d'un alumne de 1r d'ESO), es procuri que els tutors no siguin alumnes brillants en català.

Tant si l'aparellament es fa utilitzant les notes obtingudes en el darrer crèdit comú de català (que podria ser una forma planera per al professorat), com si es fa a partir dels resultats d'una prova de competència lingüística, cal propiciar una *distància* entre tutor i tutoritzat similar en totes les parelles. Per fer-ho convé tenir en compte que l'alumne amb millor qualificació de cada grup s'aparelli amb el seu homònim de l'altre grup. És a dir, el tutor que més en sap amb el tutorat que més en sap, i així successivament.

Òbviament aquestes orientacions caldria ajustar-les a les condicions específiques. Així, per exemple, quan els alumnes de cada curs es coneixen molt (en un centre d'una sola línia, posem per cas) pot ser suficient demanar que siguin ells mateixos qui, a partir del seu coneixement com a aprenents de la matèria, s'ordenin de més a menys competència. Sempre, però, caldria que el docent deixés clar que es tracta d'un joc amb l'únic propòsit de fer les parelles.

En el cas de tutoria entre iguals amb alumnes del mateix curs, serà molt convenient que els alumnes, ja en el moment de l'elecció del crèdit, sàpiguen quin rol faran. Així, coneixent ells i el professor el paper que toca a cadascú, podrem fer els aparellaments a partir del nivell de competència que coneixem per les notes dels crèdits comuns o de l'aplicació d'una prova a l'aula.

Amb alumnes del mateix curs, però, hi ha la possibilitat de crear tutories de rol recíproc, en les quals tu-

tor i tutoritzat 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 similar millor.

Siguin quines siguin les decisions que hàgim pres, la nostra experiència ens diu que és molt convenient que els alumnes reflexionin sobre les característiques del bon tutor (o bon professor) i les del bon tutorat (o bon alumne). Aquestes característiques, que cada alumne pensa personalment, han de ser negociades després amb la parella i el seu resultat ha de presidir les relacions entre ambdós. Periòdicament, les parelles s'autoavaluen i reflexionen sobre si s'estan ajustant a aquestes característiques.

### 5. Activitats per sessió

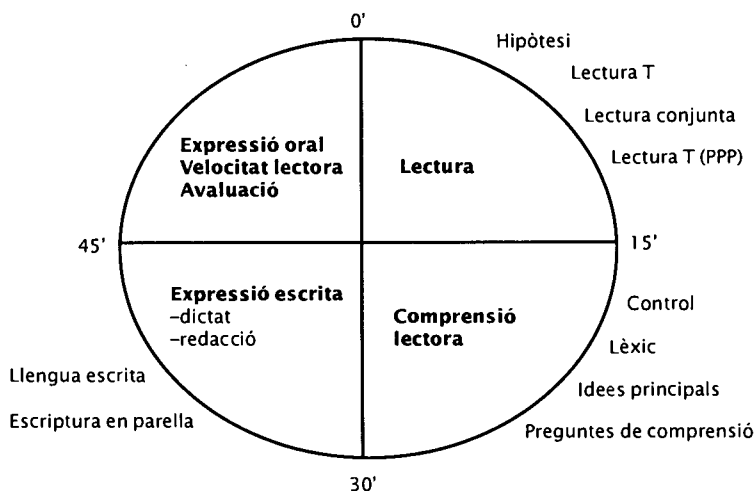
Un cop fetes les sessions de formació prèvia de l'alumnat i constituïdes les parelles, el crèdit adopta una estructura d'activitats constant durant tot el seu desenvolupament. En cada sessió (d'una hora) les activitats se succeeixen en blocs de 15 minuts. Com que el CV *Ensenyar i aprendre* adopta l'horari genèric de tres sessions setmanals, en cada sessió es fan quatre blocs

d'activitats. Les tres primeres són fixes per a cada sessió i l'última es va alternant. De manera que l'avaluació es reserva per a l'última sessió de la setmana.

Abans de mostrar el gràfic que representa aquesta organització d'activitats (figura 1), cal deixar clar que aquest és un exemple de proposta d'estructura d'activitats i d'interacció de les parelles. Es podria haver optat per una altra. De fet, en algunes posades en marxa del crèdit hem fet modificacions substancials. Per exemple, hem suprimit durant dos dies l'últim quadrant –eliminant les activitats de velocitat lectora i d'expressió oral, i allargant el temps de producció escrita. Un cop més, cal que el professorat ajusti aquestes activitats a les necessitats dels seus alumnes i, en conseqüència, es prengui el que proposem com una exemplificació.

El cercle representa l'hora de temps, que es divideix en quatre quarts. Com s'ha dit, en un principi les activitats es presenten fortament estructurades, de manera que cada parella d'alumnes sàpiga en cada moment en quina activitat es troba. Avançat el crèdit, quan les tasques implicades per a cadascun dels alumnes estan assentades i formen part de la rutina, es transfereix progressivament a les parelles la possibilitat de flexibilitzar el temps dedicat a cada bloc en funció de les seves necessitats específiques.

**Figura 1. Rellocte d'activitats per a les sessions del CV *Ensenyar i Aprendre***



A l'inici de la sessió, el professor repartirà la *Fitxa d'activitat*<sup>2</sup> (text breu de diferent tipologia que planteja diferents exercicis de comprensió, expressió escrita i expressió oral). Habitualment, la *Fitxa d'activitat* es reparteix entre els alumnes tutorats, ja que als tutors se'ls dóna en la sessió anterior per tal que la preparin.

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 (tipus de publicació, naturalesa...); que faci una hipòtesi inicial del contingut (a partir del títol, de l'estructura...), i que pensi què sap respecte al contingut. Es tracta, doncs, que els alumnes activin els seus coneixements previs entorn del tema.

La lectura és iniciada pel tutor que llegeix en veu alta el text i actua com a model. A continuació, ambdós alumnes llegeixen en veu alta, i el tutor marca la velocitat, la pronúncia i l'entonació. Després llegeix l'alumne tutorat i el tutor aplica el mètode 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 segons perquè ell mateix el corregeixi; i si no és així, oferir una pista 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 mètode és senzill, però cal assegurar-se que l'alumne tutor dóna suficient temps al tutorat perquè per ell mateix trobi la resposta correcta.

En el 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 explica el significat de les paraules desconegudes a través del seu coneixement o buscant-les al diccionari, s'assenyalen les idees principals i es responen unes activitats de comprensió de diferent nivell de dificultat (literal, inferencial i d'anàlisi o valoració), que varien segons el text.

En el tercer quart d'hora, les activitats giren entorn de l'expressió escrita, exercitant aspectes propis de la llengua escrita (elements no lingüístics, convencions cal·ligràfiques, ortogràfiques, de puntuació i sintaxi) i

de la gramàtica i el lèxic. S'alternen, al llarg de les sessions, les activitats de dictat i les de redacció. Si bé en el dictat el paper del tutor és bastant rígid (dicta i corregeix), en la redacció, en canvi, la funció del tutor s'ajusta a les característiques del tutorat. Així el pot anar orientant en cada pas del procés de composició escrita –adequat per a aquells tutorats amb més necessitat d'ajut– o bé redactant en la seva pròpia composició per tal de comparar-la amb la del tutorat. En qualsevol cas, convé que ambdós alumnes explicitin i negociïn els passos necessaris per a la composició escrita. En aquest sentit, i per tal de facilitar aquest procés, pot ser molt útil proporcionar als alumnes una pauta adaptada del mètode d'escriptura cooperativa *Paired Writing*, dissenyat per Topping (1995). Aquesta pauta orienta en els passos –que no han de ser seqüencials– del procés d'escriptura i guia en la presa de decisions del grau de suport que ofereix el tutor en cadascun.

En l'últim quart d'hora, com ja s'ha dit, l'activitat varia segons la sessió. Optar per tres hores setmanals permet que, en la primera sessió, hi hagi un exercici d'expressió oral a partir d'una proposta vinculada al text. El segon dia, es fa velocitat lectora i s'obté un índex que ajuda el tutor a veure l'evolució del tutorat. Aquest tipus d'activitat està pensat per a tutorats amb dificultats importants de lectura. En d'altres casos es pot obviar i continuar fent expressió escrita. I en la darrera sessió de la setmana, es dediquen els darrers quinze minuts a la valoració en parella del progrés d'aprenentatge, tal com es veurà en el proper apartat.

Veiem, doncs, que la interacció entre tutor i tutorat s'estructura a través de les fitxes d'activitat. A més, aquestes fitxes tenen la funció de servir d'exemples als alumnes tutors perquè, un cop familiaritzats, siguin ells mateixos els que elaborin materials similars que, prèvia supervisió per part del professor, seran utilitzats a l'aula. Les fitxes d'activitat elaborades pels mateixos tutors augmenten el grau de motivació de l'alumnat i, sobretot, permeten un ajust més gran a les característiques i/o necessitats de cadascun dels alumnes tutorats.

## 6. Autoavaluació de la parella

Setmanalment, com s'ha dit, la parella d'alumnes valora el progrés acadèmic dels dos components. Ajudats d'una pauta, els dos alumnes es posen d'acord so-

2. En els materials publicats sobre el crèdit *Ensenyar i aprendre* (Duran, Torró i Vilà, 2003; i Duran i Vidal, 2004) es faciliten 10 fitxes, amb les claus de resposta, per a cadascun dels cicles de l'ESO.

bre la necessitat de millora o l'estat satisfactori en diferents aspectes referits a la lectura, la comprensió, l'expressió escrita, l'expressió oral i la velocitat lectora. També es valora l'actuació de l'alumne tutor: modelament, explicacions, reforç i control. A més, en l'apartat d'observacions se'ls demana que es proposin objectius per a la propera setmana. Aquestes propostes comprenen des de repassar continguts complementaris fins a millorar aspectes relacionals, augmentar l'atenció...

Especial interès té l'avaluació del progrés de l'alumne quan es comunica la possibilitat d'ajustar el temps dedicat a les activitats, previ acord entre la parella i el professor.

Cal fer notar que en un primer moment, probablement per mimetisme amb el model generalitzat d'ensenyament, els tutors són els que es responsabilitzen d'omplir la pauta. Per evitar-ho, convé que el professor recordi i potenciï que la pauta sigui fruit d'un diàleg i una negociació entre ambdós membres de la parella. I que no només ha d'avaluar el progrés de l'alumne tutor, com és fàcil que passi les primeres setmanes, sinó el progrés que fa la parella, ja que l'èxit del tutor depèn dels progressos del seu tutorat i viceversa.

### 7. Criteris i activitats per a l'avaluació

L'avaluació del progrés de les parelles i dels alumnes es fa tenint en compte la informació provinent de diferents fonts. A més de les que vulgui incorporar el professorat, suggerim:

- Avaluació inicial: a l'inici del crèdit es passa a tots els alumnes una prova de coneixements de català que pot adoptar el mateix format que les fitxes d'activitat amb què treballarà l'alumnat al llarg del crèdit.
- Seguiment de l'avaluació en parella setmanal, valorant els progressos i els objectius que cada parella es proposa.
- Observacions de les parelles i registre de l'actuació conjunta, de l'alumne tutor i del tutorat.
- Fitxes d'activitat elaborades pels alumnes tutors.
- Prova final: una fitxa d'activitat resolta de forma individual i situada al final del crèdit pot servir-nos per veure el progrés individual de cada alumne en comparació amb els resultats obtinguts en la prova inicial del principi del crèdit.

- Dossiers d'alumnes: en acabar el crèdit, els alumnes hauran de presentar un dossier que reculli els fulls d'activitat i una ordenació dels fulls on han anat resolent els exercicis. Pel fet que moltes de les activitats es treballen sobre els mateixos fulls (la correcció dels textos...) pot ser interessant demanar un dossier per parella. En tot cas, individual o en parella, és convenient que el tutor porti el material de les explicacions addicionals i el tutorat els exercicis que ha acabat a casa.

### 8. Inconvenients de la tutoria entre iguals

A l'inici de l'article, hem assenyalat alguns avantatges de la tutoria entre iguals. Tal com sostenen Melero i Fernández (1995), la tutoria comporta beneficis clars per a l'alumnat. Topping (1996) fa un autèntic compendi dels avantatges per a l'alumnat, el professorat i el centre que la tutoria entre iguals pot comportar.

Però és evident que, com tota opció metodològica, comporta inconvenients si no s'aplica de forma adequada. El mateix Keith Topping, incansable divulgador de la tutoria entre iguals, alerta sobre els possibles riscos. Si bé és cert que l'alumne tutor pot oferir una quantitat d'ajut individual al seu company tutorat que el professor, en la gestió de l'aula convencional, mai no podrà oferir-li, també és cert que la qualitat d'aquesta ajuda és lògicament més pobre que la del professor: pot passar per alt errors o concepcions equivocades del tutorat, oferir informació errònia que reforci els errors o mostrar impaciència i dir al tutorat la resposta o fer la tasca per ell, reduint les oportunitats d'aprenentatge.

En el sentit de prevenir els possibles desavantatges de la tutoria, Greenwood, Carta i Kamps (1990) adverteixen sobre els requisits que cal tenir en compte per a una aplicació reeixida d'aquesta modalitat d'aprenentatge cooperatiu: formació prèvia de l'alumnat, control per part del professor de l'actuació instruccional del tutor, i canvi de concepció amb la pràctica tradicional.

Fontana (1990) assenyalava que el principal problema per a l'ús correcte de la tutoria entre iguals s'esdevé pel que ell anomena l'*opció fàcil*. Creure que som davant d'una estratègia instruccional de fàcil aplicació, consistent en poc més que situar els alumnes en parelles, podria comportar una sobrevaloració de l'alumne tutor, un sentiment d'imposició i de càrrega sobre tu-



tors que assumeixen alumnes rebutjats, una reacció negativa de les famílies que conserven el model transmissiu tradicional i una percepció de l'escola com una institució pobra de recursos.

Des de la nostra experiència, considerem que per poder gaudir dels efectes positius de la tutoria entre iguals i minimitzar els efectes negatius que pot tenir, cal una formació prèvia de l'alumnat, informació al tutor sobre l'èxit acadèmic del seu company tutorat, donar suficient temps perquè els alumnes aprenguin a desenvolupar els rols respectius i ajudar al canvi de concepcions sobre l'ensenyament i aprenentatge. Tot plegat requereix, òbviament, una planificació acurada.

La introducció de l'aprenentatge cooperatiu als centres educatius requereix, per la seva complexitat, la recerca de formes de cooperació entre el professorat (DURAN i MIQUEL, 2004). Els centres, sota el principi de la cooperació, poden esdevenir organitzacions que aprenen i que creen sentit de comunitat. Una comunitat en la qual el professorat i l'alumnat comparteixen l'ensenyament i l'aprenentatge com a membres d'una societat –la del coneixement– on no tan sols serem, com sovint s'insisteix, aprenents per tota la vida, sinó també ensenyants.

## Referències bibliogràfiques

- AINSCOW, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- ARRANZ, P. (2001). «Innovación curricular: aulas inclusivas». *Anuario de Pedagogía*, núm. 3, p. 143-152.
- BAUDRIT, A. (2000). *El tutor: Procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- COHEN, P.; KULIK, J. i KULIK, C. (1982). «Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings». *American Educational Research Journal*, núm. 19 (2), p. 237-248.
- DURAN, D. (2003). *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. Tesi doctoral no publicada. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- DURAN, D. (2000). «Tutoría entre iguales. Un recurso para atender a la diversidad». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 288, p. 36-39.
- DURAN, D. i MIQUEL, E. (2004). «Cooperar para enseñar y aprender». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 331, p. 73-76.
- DURAN, D. i MONEREO, C. (en premsa). «Styles and Sequences of Cooperative Interactions in Fixed and Reciprocal Peer Tutoring». *Learning and Instruction*.
- DURAN, D. i MONEREO, C. (2003). «Incidència de la tutoria entre iguals, fixa i recíproca, en alguns factors afectius i relacionals». *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 7 (2), p. 114-126.
- DURAN, D.; TORRÓ, J. i VILÀ, J. (2003). *Tutoria entre iguals. Un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat. De la teoria a la pràctica*. Barcelona: Publicacions de l'ICE de la UAB.
- DURAN, D. i VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- FONTANA, D. (1990). «Where do we go from here? A personal view by an Educationalist». Dins: FOOT, H. C.; MORGAN, M. J. i SHUTE, R. H. (comps.). *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- GARTNER, A. (1992). *A peer-centered school*. Nova York: Peer Research Laboratory.
- GAVILAN, P. (1997). «El trabajo cooperativo: una alternativa eficaz para atender a la diversidad». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 85, p. 68-71.
- GOOD, T. L.; BROPHY, J. E. (1997). *Looking in Classrooms*. Nova York: Adison Wesley Longman.
- GÓMEZ, I. (1998). «Bases teòriques d'una proposta didàctica per afavorir la comunicació a l'aula». Dins: JORBA, J.; GÓMEZ, I. i PRAT, A. (ed.). *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: ICE de la UAB.
- GREENWOOD, C. R.; CARTA, J. i KAMPS, D. (1990). «Teacher-mediated Versus Peer-mediated instruction: a Review of advantages and disadvantages». Dins: FOOT, H. C.; MORGAN, M. J. i SHUTE, R. H. (comps.). *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- MADDEN, N. [et al.] (1991). «Success for all». *Phi Delta Kappan*, núm. 72, p. 593-599.
- MELERO, M. A.; FERNÁNDEZ, P. (1995). «El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos». Dins: FERNÁNDEZ, P. i MELERO, M. A. (comps.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- MONEREO, C. (2002). «Quality secondary schools, schools that learn from diversity». Dins: UNESCO. *Secondary education: a path toward human development*. Santiago de Xile: Unesco.
- MONEREO, C. i DURAN, D. (2001). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé.

- MONEREO, C. [et al.] (1998). *Instantànies. Projectes per atendre la diversitat escolar*. Barcelona: Edicions 62.
- PUJOLÀS, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Nercea.
- THOUSAND, J.; VILLA, R. i NEVIN, A. (1994). *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- TOPPING, K. (1996). *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education*. Birmingham: SEDA Paper.
- TOPPING, K. (1995). *Paired reading, spelling and writing: the handbook for teachers and parents*. Londres: Cassell.
- TOPPING, K. i EHLY, S. (eds.) (1998). *Peer-Assisted Learning*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- WALBERG, H.; PAIK, S. (2000). *Effective educational practices*. Ginebra: International Academy of Education.
- WHELDALL, K. i COLMAR, S. (1990). «Peer Tutoring for Low-progress Readers Using Pause, Prompt and Praise». Dins: FOOT, H. C.; MORGAN, M. J.; SHUTW, R. H. (comps.). *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.

---

**David Duran** és professor d'ensenyament secundari i professor del Departament de Psicologia de l'Educació de la UAB. David.duran@uab.es.

---